

قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة

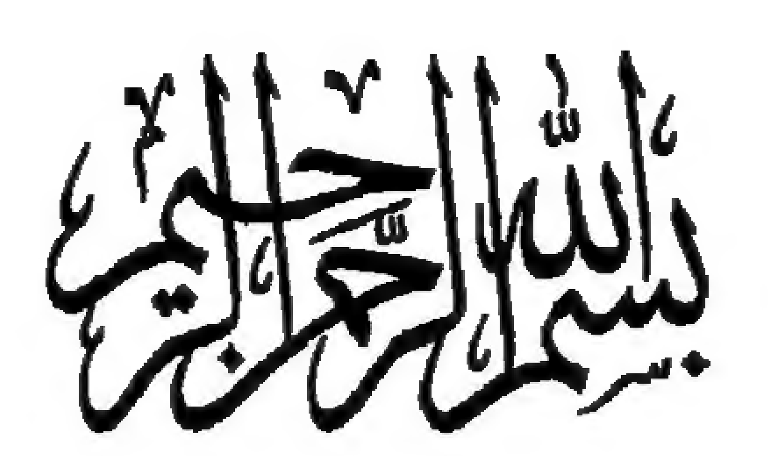
الدكتور
مصطفى نوري القمش
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية

الدكتور
ناجي منور السعايدة
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية

دار المسيرة


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo



قضايا ومشكلات معاصرة
في التربية الخاصة

رقـــــــم التصـــــنيف : 371.9

المؤلف ومن هو في حكمه : مصطفى نوري القمش/ ناجي منور السعايدة

عنـــــــوان الكـــــتاب : قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة

رقـــــــم الإيـــــــداع : 2013/9/3102

الـــــواصـــــفـــــات : التربية الخاصة/ صعوبات التعلم/ الطلاب المعوقون

بـــيانـــــات الـــنشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعـــة الأولـــى 2014م – 1435هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

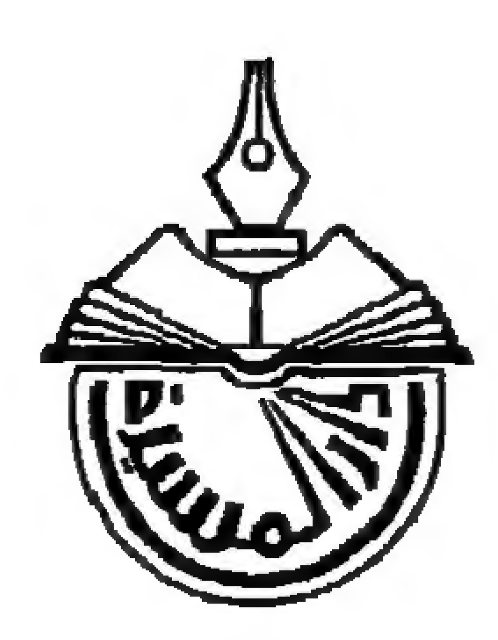
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: info@massira.jo . Website: www.massira.jo

قضايا ومشكلات معاصرة
في التربية الخاصة

الدكتور
مصطفى نوري القمش
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية

الدكتور
ناجي منور السعايدة
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية



الإهداء

- إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله.... حبّاً وعرفاناً.
- إلى أُسرتي الصغيرة ...... زوجتي وأبنائي .... تالا وزيد ويارا. حفظهم الله.
- إلى كل من تمنى لي الخير .... أهدي جهدي المتواضع هذا.

د. مصطفى القمش

- إلى أُمي وأبي ...... حفظهما الله.
- إلى زوجتي وبنتيّ.... بتول وبلسم..... حفظهما الله.

..... أهدي هذا الكتاب.

د. ناجي السعايدة.

الفهرس

المقدمة.. 13

الفصل الأول

مفاهيم أساسية في التربية الخاصة وقضايا وتوجّهات حديثة

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة (الأطفال غير العاديين)................... 19
ما هي التربية الخاصة؟ 21
ما هي فئات الأطفال غير العاديين 22
واقع الأطفال غير العاديين (حجم المشكلة)................................ 23
الأسس التي تقوم عليها التربية الخاصة 24
الأهداف التي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقها 25
الإستراتيجيات التي تستند عليها التربية الخاصة 25
العوامل التي ساعدت على تطوّر التربية الخاصة.......................... 27
تعديلات التربية الخاصة (بيئة التعلّم/ البدائل التربوية) 28
التدخل التربوي في مجال التربية الخاصة 34
قضايا وتوجّهات حديثة في التربية الخاصة 35
مراجع الفصل الأول.. 42

الفصل الثاني

قضيّة الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة 47

مفهوم أبعاد قضيّة الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة 47
أهمية وجود تشريع للمعوقين 48
الإعلانات والمواثيق العالمية والعربية الخاصة بحقوق المعوقين 55
اتحادات عالمية للمعوقين.. 63
نظرة الإسلام للمعوقين 63
تجارب عالمية حول إصدار قوانين خاصة بالمعوقين.............................. 67
مراجع الفصل الثاني 81

الفصل الثالث

قضية الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة 85
التطور التاريخي للاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة......................... 86
قضية الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة 88
مكونات الاتجاهات 92
تغيّر الاتجاهات.. 93
مقاييس الاتجاهات 93
قضايا حول الاتجاهات 94
الاتجاهات نحو المعوقين في ظل نوع الإعاقة.. 97
الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو المعوقين............................ 99
واقع قضيّة الاتجاهات نحو المعوقين في الأردن والدراسات التي أجريت.......... 100
مراجع الفصل الثالث 108

الفصل الرابع

قضايا وتوجهات حديثة في الوقاية من الإعاقة والتدخل المبكر

المقدمة/ ما هو التدخل المبكر؟ 113

مبررات التّدخل المبكّر.. 113

فريق العمل في برامج التدخّل المبكّر 115

أشكال التدخّل المبكّر 116

العوامل التي تؤثر في فاعلية برامج التدخّل المبكّر.................. 117

طرق الوقاية من الإعاقة.. 119

مفهوم الوقاية من الإعاقة وأهدافها وبرامجها.................. 120

قضايا ومشكلات الوقاية من الإعاقة في الأردن 123

معوقات العمل من خلال الفريق متعدد الاختصاصات 128

المشكلات التي تعاني منها الدول في مجالي الوقاية والتدخّل المبكّر 129

أهداف برامج التدخّل المبكّر للصم.. 130

أهداف برامج التدخّل المبكّر لأسر الأطفال المعاقين عقلياً 130

مقوّمات برامج التدخّل المبكّر للأطفال المعوقين بصرياً 131

مراجع الفصل الرابع 134

الفصل الخامس

التوجّهات الحديثة في تدريب معلمي الأطفال

ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة

مقدمة 137

أهمية تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة والحاجة إليه.................. 139

أهداف تنمية معلّم التربية الخاصة في أثناء الخدمة.................. 143

مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة 146
الأسس التي يقوم عليها تدريب معلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة 150
محتوى برامج معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة 150
أنماط وأساليب التدريب المتبعة في تدريب معلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة... 151
....
تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة 152
أهم الاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال تدريب معلمي التربية الخاصة
أثناء الخدمة. 153
مراجع الفصل الخامس... 170

الفصل السادس

قضيّة التدريس الفعّال والمعلم الفعّال في التربية الخاصة

مقدمة 175
التدريس الفعّال.. 175
الأبعاد الرئيسية للتدريس الفعّال 176
التنظيمات التدريسيّة الرئيسيّة 184
التنظيمات التدريسية المساعدة.. 185
خصائص معلم التربية الخاصة الفعّال 191
أساليب التدريس الفعّالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة................... 197
مراجع الفصل السادس 214

الفصل السابع

قضيّة استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصّة

مقدمة... 219

الوسائل التعليمية 221
أنواع الوسائل التعليمية وتقسيماتها 225
مراجع الفصل السابع 242

الفصل الثامن

قضايا وتوجهّات حديثة في تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة 245
تعريف تشغيل المعوقين 246
أهمية التشغيل بالنسبة للمعوقين 246
فرص العمل المتاحة للأشخاص المعوقين 247
المبادئ الأساسية في تشغيل المعوقين 251
معوّقات استخدام المعوقين وتشغيلهم 251
متطلبات ودور الموظف المسؤول عن تشغيل المعوقين 252
العناصر التي تتعلق بقدرة المعوّق على العمل 254
مقترحات لتسهيل تشغيل المعوقين وإيجاد فرص عمل لهم 255
إعداد معوقين للعمل 258
متابعة المعوّق في سوق العمل 258
الخطوات التي يجب اتخاذها عند تخطيط مشاريع تأهيل وتشغيل المعوقين 260
القوانين والتشريعات الأردنية التي تؤكد على تأهيل وتشغيل المعوقين 261
قضايا ومشكلات في تشغيل المعوقين 261
أمثلة إيجابية على نتائج تشغيل المعوقين 262
أمثلة على مراكز التأهيل والتشغيل والمشاغل المحمية في الأردن 263
مراجع الفصل الثامن 264

الفصل التاسع

قضية التأهيل المجتمعي (CBR) لذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة 267

مفهوم التأهيل وإعادة التأهيل 267

فلسفة وأهداف التأهيل 268

أنواع التأهيل 269

ماهية التأهيل المجتمعي (CBR) 270

المبادئ الأساسية في التأهيل المجتمعي 272

أهداف التأهيل المجتمعي 273

فلسفة التأهيل المجتمعي 275

مبررات ظهور فكرة التأهيل المجتمعي في دول العالم الثالث 277

التطور التاريخي للتأهيل المجتمعي 279

أساليب التأهيل 281

أساليب تشغيل المعوقين ضمن نظام التأهيل المجتمعي 284

مواصفات التنظيم الفعّال للتأهيل المجتمعي 284

نماذج من تجارب بعض الدول في تطبيق نظام التأهيل المجتمعي 285

مراجع الفصل التاسع 291

الفصل العاشر

التوجهّات العالمية الحديثة في قضايا الدمج والمدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة 297

تعريف الدمج 298

أنواع الدمج 299
مبررات الدمج 300
أهداف الدمج 301
مميزات سياسة الدمج وإيجابياته.. 302
سلبيات الدمج 304
شروط نجاح عملية الدمج.. 306
الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 308
خصائص مدارس الدمج الشامل (مدرسة المستقبل) 309
إعداد مدارس الدمج الشامل (مدرسة المستقبل) 310
وجهة نظر الآباء في المدرسة الشاملة.. 313
تجارب الدمج في بعض دول العالم.. 314
تجارب الدمج في بعض الدول العربية 316
مراجع الفصل العاشر.. 324

الفصل الحادي عشر

قضيّة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

دراسات تناولت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم 341
مراجع الفصل الحادي عشر 344

المقدمة

بعد الحمد لله والشكر لله العلي القدير الذي أعاننا على إتمام هذا الكتاب.

لقد أصبح الانفجار المعرفي من المسلمات الحقيقية التي يعيشها الإنسان في كل بقاع الدنيا، حيث تزداد المعرفة بشكل هائل كماً وكيفا، وما يبدو من تطورات تقنية ثورية في يومنا هذا تصبح عن قريب بحاجة إلى تحديث. وبعد أن أصبح اكتساب الطالب/ المعلم بشكل عام والطالب/ المعلم في التربية الخاصة بشكل خاص في العشرين عاماً الأولى من حياته كل ما يحتاجه لكي يكون معلماً أمراً مستحيلاً، وأصبحت تربية المعلم عملية مستمرة ومتكاملة. لذلك يعتبر موضوع هذا الكتاب قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، من الموضوعات الهامة في ميدان التربية الخاصة وذلك لعدد من المبررات أهمها:

- هناك العديد من القضايا والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة لم يتمكن الطالب/ المعلم قبل الخدمة من الاطلاع عليها وذلك لحداثتها أو لافتقار الخطط الدراسية للمراحل المختلفة لتغطيتها ودراستها.
- تجويد نوعية التعليم واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيه.
- الالتزام بمبدأ التربية المستديمة، وظهوره كاستجابة لحقيقة التغير الذي يفرض على المعلمين والمهتمين أن يكونوا روّاداً فيه.
- تعدد القضايا والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة في الوقت الحاضر، وتباين وجهات النظر حول كل منها بين مؤيد ومعارض.

وتحديداً فقد جاءت فصول هذا الكتاب على النحو التالي:

الفصل الأول: يتناول المفاهيم الأساسية في التربية الخاصة من حيث تعريفها وفئاتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والأسس التي تقوم عليها والإستراتيجيات التي تستند عليها، هذا بالإضافة إلى حجم المشكلة والبدائل التربوية التي تقدمها كما تم

الإشارة إلى أنواع التدخل التربوي في مجال التربية الخاصة، وأخيراً تم التحدث عن أهم القضايا والتوجهات الحديثة التي ظهرت نتيجة تطور المعرفة في ميدان التربية الخاصة.

الفصل الثاني: يناقش قضية الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة من حيث أهمية وجود تشريع خاص بذوي الاحتياجات الخاصة، وحقهم في المشاركة في سياسة الدولة الجماعية والحق في الاختيار واتخاذ القرارات، كما تم التطرق إلى الإعلانات والمواثيق العالمية والعربية الخاصة بحقوق المعوقين وأخيراً تم عرض تجارب بعض الدول فيما يخص قضية الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الثالث: يستعرض قضية الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يعرض التطور التاريخي للاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتطرق الفصل إلى مكونات الاتجاه والعوامل التي تعمل على تغييره ويعرض بعض مقاييس الاتجاهات، ويبحث الفصل أيضاً في الاتجاهات نحو كل فئة من فئات الإعاقة، كما يناقش قضايا مختلفة ظهرت نتيجةَ الأفراد العاديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، وأخيراً يعرض الفصل عدداً من الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الرابع: يتطرق إلى القضايا والتوجهات الحديثة في مجال الوقاية من الإعاقة والتدخل المبكر، وتحديداً تطرّق الفصل إلى مفهوم التعرف والتدخل المبكر والفئات المستخدمة من برامجَ التدخل المبكر، أسس ومبررات التدخل المبكر، القضايا ذات العلاقة بفريق العمل في برامج التدخل المبكر، أشكال التدخل المبكر، القضايا والعوامل التي تؤثر في فاعلية برامج التدخل المبكر قضايا ومشكلات الوقاية من الإعاقة في الأردن، وأخيراً تطرق الفصل إلى البرامج الوقائية التي قد تعمل على التخفيف من نسبة الإعاقة والمشكلات التي تعاني منها الدول المختلفة في مجال الوقاية من الإعاقة والتدخل المبكر ومقوّمات برامج التدخل المبكر لعدد من فئات الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الخامس: يناقش التوجهات الحديثة في تدريب معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أثناء الخدمة وتحديداً فقد تناول الفصل مفهوم تدريب معلم

التربية الخاصة أثناء الخدمة وأهمية التدريب أثناء الخدمة والحاجة إليه وأهداف تنمية معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة والأسس التي يقوم عليها تدريب معلمي التربية الخاصة ومحتوى برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة وأنماطها وأساليبها وطرق تقويمها وأخيراً بحث الفصل الخامس أهم الاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة.

الفصل السادس: يتناول قضية على جانب كبير من الأهمية ألا وهي قضية التدريس الفعّال في التربية الخاصة، وتحديداً فقد تم توضيح المقصود بالتدريس الفعّال كما تم تناول الأبعاد الرئيسية له، كما تحدث عن خصائص التربية الخاصة الفعّالة والأساليب التدريسية الحديثة والفعّالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل السابع: يبحث في قضية ملحةٍ وهي استخدام التكنولوجيا والوسائل الخاصة، وتحديداً فقد تم توضيح مفهوم الوسيلة التعليمية ودورها في التدريس الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة والقواعد والأسس التي يجب مراعاتها عند استخدامها، ثم تم التطرُق إلى تقسيمات الوسائل التعليمية البصرية، والسمعية، الحسية، والوسائل السمعية البصرية التي يمكن استخدامها مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الثامن: يناقش القضايا والتوجهات الحديثة في تشغيل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث أهمية تشغيل المعوقين وفرص العمل المتاحة لهم والمبادئ الأساسية في تشغيلهم والمعوقات التي تواجه استخدامهم، وكذلك يناقش هذا الفصل القوانين والتشريعات التي تؤكد على أهمية تأهيل وتشغيل المعوقين وقضايا ومشكلات في التشغيل وأمثلة إيجابية على نتائج التشغيل ومراكز التشغيل في الأردن.

الفصل التاسع: يستعرض قضية حديثة وفعالة في مجال خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة ألا وهي قضية التأهيل المجتمعي (CBR) لذوي الاحتياجات الخاصة من حيث مفهوم التأهيل المجتمعي وفلسفته وأهدافه وأنواعه ومبررات ظهوره والتطور التاريخي له وكذلك الأساليب التي يستخدمها، ومواصفات التنظيم الفعال للتأهيل المجتمعي ونماذج من التأهيل المجتمعي في عدد من الدول العربية.

الفصل العاشر: يتناول أحدث ما توصلت إليه الدول المتقدمة في مجال تعليم وتدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ويظهر ذلك من خلال تناول الفصل للتوجُّهات العالمية الحديثة في قضايا الدّمج والدّمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديداً فقد تطرق هذا الفصل لتعريف الدَّمج وأنواعه ومبرراته وإيجابياته وسلبياته وشروط نجاحه والكفايات الضرورية للمعلمين المشاركين في عملية الدمج، وكذلك تم توضيح خصائص مدارس الدَّمج الشامل وكيفية إعدادها من حيث (إعداد المعلمين، وإعداد النظام وإعداد النظام وإعداد وتهيئة الأسر وإعداد وتهيئة الطلاب) وأخيراً تم التطرق إلى تجارب الدَّمج والدَّمج الشامل في عدد من الدول المتقدمة وبعض الدُّول العربية.

الفصل الحادي عشر: يتناول أحدث الدراسات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

راجين من الله تعالى العلي القدير أن يكون هذا الكتاب مرجعاً مفيداً لكل من المهتمين والعاملين في مجال رعاية وتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يأمل المؤلفان من المعنيين بأمور التربية الخاصة أن يزوِّدونا بملاحظاتهم واقتراحاتهم حول محتوى هذا الكتاب لتلافي ما فيه من ثغرات لأن الكمالَ لله جل وعلا وحده والله من وراء القصد.

المؤلفان

مفاهيم أساسية في التربية الخاصّة
وقضايا وتوجّهات حديثة

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة (الأطفال غير العاديين)
ما هي التربية الخاصة؟
ما هي فئات الأطفال غير العاديين
واقع الأطفال غير العاديين (حجم المشكلة)
الأسس التي تقوم عليها التربية الخاصة
الأهداف التي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقها
الإستراتيجيات التي تستند عليها التربية الخاصة
العوامل التي ساعدت على تطوّر التربية الخاصة
تعديلات التربية الخاصة (بيئة التعلّم/ البدائل التربوية)
التدخل التربوي في مجال التربية الخاصة
قضايا وتوجّهات حديثة في التربية الخاصة
مراجع الفصل الأول

الفصل الأول

مفاهيم أساسية في التربية الخاصّة وقضايا وتوجّهات حديثة

لعل أول سؤال يتبادر إلى ذهن القارئ حديث الاطلاع على قضايا هذه الفئة من الأفراد غير العاديين هو: من هم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأطفال غير العاديين؟ لذلك سوف يتم في بداية هذا الفصل توضيح ما هو المقصود بهذه الفئة من الأفراد كما سوف يتم توضيح بعض المصطلحات ذات العلاقة بهذه الفئة من الأفراد، كذلك سوف يتم تناول العديد من المفاهيم والقضايا الأساسية ذات العلاقة في التربية الخاصة.

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة أو (الأطفال غير العاديين)

Children with special needs / Exceptional children

لقد أطلق على هذه الفئة من الأفراد عدد من المصطلحات لوصفهم كأفراد يختلفون عن الطلبة العاديين والذين يحتاجون إلى الخدمات التربوية الخاصة، إلا أنه يمكننا وضع التعريف المبسط الآتي والذي يوضح المقصود بهذه الفئة من الأطفال.

(يشير مصطلح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأطفال غير العاديين إلى تلك الفئة من الأطفال الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن المتوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتماماً خاصاً من المربين بهذه الفئة من حيث طرائق تشخيصهم ودفع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الملائمة لهم). مما سبق يلاحظ أن هذا المصطلح يشتمل على الأطفال الموهوبين وكذلك الأطفال المعوقين بفئاتهم المختلفة (صبحي، 1994، ص:8) وتجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من المصطلحات المستخدمة في ميدان التربية الخاصة أوضاع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأطفال غير العاديين الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة، وفيما يلي توضيح لهذه المصطلحات:

1. **العجز (Disability)**: هي حالة تتصف بضعف وظيفي على النمو السوي وتنتج عن مشكلات جسمية أو صعوبات في التعلم والتكيف الاجتماعي. إذن فالعجز هو اصطلاح يشير إلى تدني الوظيفة أو فقدان أحد أجزاء الجسم أو أعضائه مما يحد من قدرة الفرد على أداء بعض المهمات (كالمشي أو البصر) كما يؤديها الفرد العادي.

وبهذا المعنى أيضاً لا يمكن اعتبار الفرد الذي يعاني من عجز ما على أنه معاق ما لم يؤد هذا العجز إلى مشكلات تربوية أو شخصية أو اجتماعية أو مهنية لدى الفرد. كما أن اصطلاح العجز هذا، لا يشمل الأفراد الموهوبين).

2. **الإصابة (Impairment)**: (وتحدث عندما يولد الفرد بنقص أو عيب خلقي أو قد يتعرض بعد ولادته للإصابة بخلل فسيولوجي أو جيني أو نفسي) (الصمادي وآخرون، 2003، ص6).

3. **الإعاقة (Handicap)**: هي عبارة عن عدم قدرة الفرد على الاستجابة للبيئة أو التكيف معها نتيجة مشكلات سلوكية أو جسمية أو عقلية. والعجز هو الذي يسبب هذه المشكلات عند تفاعل الفرد المصاب به مع البيئة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يجب التفريق لمصطلح العجز والإعاقة وذلك على النحو الآتي:

إن مصطلح الإعاقة ليس مرادفاً لمصطلح العجز ويستخدم هذا المصطلح لوصف حالة أو حاجز فرض عن طريق المجتمع أو البيئة أو الشخص نفسه، ويمكن استخدام مصطلح الإعاقة عند الاستشهاد بالقوانين والحالات محددة ولكن لا ينبغي أن يستخدم لوصف العجز، قل مثلاً إن السلم يمثل إعاقة له أو هو أعيق بالباص غير المجهز.

أما مصطلح العجز فهو مصطلح عام يستخدم للتعبير عن أوجه القصور الوظيفي الذي يحد من قرارات الفرد؛ مثال ذلك القدرة على المشي، أو السمع أو التعلم أو حمل الأشياء ويمكن أن يرجع ذلك إلى حالة جسمية أو عقلية أو حسية ويمكن

استخدام هذا المصطلح كاسم وصفي أو صفة، فيمكن أن نقول مثلاً الأفراد العاجزون عقلياً وجسمياً أو الرجل العاجز (Bradly et.al., 1997) .

4. **الأطفال المعرضون للخطر (At Rish children)** يشير هذا المصطلح إلى الأطفال غير المصابين حالياً بالعجز أو الإعاقة لكن فرصتهم أكبر من غيرهم لتطوير العجز لاحقاً. وأكثر ما يستخدم هذا الاصطلاح من قبل الأطباء للإشارة إلى حالات الحمل التي من المحتمل أن ينشأ عنها أطفال عاجزون ويواجهون مشكلات نمائية. (الصمادي وآخرون، 2003، ص:7).

والسؤال الذي يجب الإجابة عليه قبل الخوض في التفاصيل الكثيرة ذات العلاقة بالأفراد غير العاديين هو:

ما هي التربية الخاصة؟

يعتبر موضوع التربية الخاصة من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس مقارنة بموضوعات هذا الميدان، مثل: علم نفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي...الخ. وتعود جذور هذا الموضوع وبداياته إلى النصف الثاني من القرن العشرين. وهناك موضوعات وعلوم كثيرة تغذي ميدان التربية الخاصة، منها: علوم النفس والتربية، وعلم الاجتماع، والقانون، والطب. أما موضوع التربية الخاصة فهو يهدف خدمة الأفراد غير العاديين (Exceptional Individuals) الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن المتوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي؛ مما يستدعي اهتماماً خاصاً من المربين بهذه الفئة من الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس المناسبة لهم. (صبحي، 1994، ص:8).

تعريف التربية الخاصة

(يمكن تعريف التربية الخاصة من خلال أكثر من منظور، فالبعض قد ينظر لها من زاوية قانونية؛ والبعض الآخر قد يراها من زاوية إدارية بحتة، على اعتبار أنها جزء من النظام المدرسي؛ ومجموعة أخرى قد تنظر لها من منظور اجتماعي أو سياسي على اعتبار أنها إحدى ثمار حركة الحقوق المدنية أو لكونها تعكس التغيرات في الاتجاهات

المجتمعية نحو الإعاقة بشكل عام. لكن جميع التعريفات السابقة هذه لا تتحدث عن روح التربية الخاصة أو جوهرها، فجوهر التربية الخاصة هو التعليم. لذلك سيركز الحديث عن التربية الخاصة ضمن هذا الإطار). (الصمادي وآخرون، 2003، ص: 11).

(هي مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، إضافة إلى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف. (الروسان،2001، ص:17).

(الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم للمعوقين، بهدف تلبية احتياجاتهم وتنمية قدراتهم ومساعدتهم على الدمج في المجتمع). (الجريدة الرسمية،العدد 3891،1993).

ما هي فئات الأطفال غير العاديين

Categries of Exceptional Children

يمكن الإشارة في هذا الصدد إلى وجود ثماني فئات من الأفراد غير العاديين تنضوي تحت مظلة التربية الخاصة وهي:

- الموهبة والإبداع (Giftedness and Creativity)
- الإعاقة العقلية (mental Impairment).
- الإعاقة البصرية (Visual Impairment).
- الإعاقة السمعية (Hearing impairment)
- الإعاقة الانفعالية (السلوكية) (Emotional Impairment).
- الإعاقة الحركية (Motor Impairment).
- صعوبات التعلم (Learning Disabilities).
- التوحّد (Autism).
- اضطرابات النطق أو اللغة (Lnguage & speech Disorders) (Hallahan& Kauffman, 1991).

وسيلاحظ القارئ بعد التعرف على الفئات السابقة، بأن لكل فئة صفاتها وخصائصها المميزة، لكننا نود التوكيد على أنه من الخطأ الاعتماد بأن هناك نوعين من الأطفال. طفل عادي وطفل خاص، بل يجب أن يتأكد القارئ بأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يشبهون الطلبة العاديين أكثر من اختلافهم عنهم. وبأن كل الأطفال مهما كانت تصنيفاتهم هم أفراد فريدون من نوعهم وجميعهم بحاجة إلى الرعاية والاهتمام، لكن اختلاف الطلبة ذوي الحاجات الخاصة عن متوسط أداء المجموعة هو اختلاف كبير مما يستوجب تقديم برامج تربوية فريدة لهم. وبمعنى تقديم الخدمات التربوية الخاصة بهم). (الصمادي وآخرون، 2003، ص:8).

واقع الأطفال غير العاديين (حجم المشكلة)

لا توجد إحصائيات دقيقة حول نسبة شيوع وانتشار الأطفال غير العاديين، حيث إن حجم المشكلة يختلف من مجتمع إلى آخر تبعاً لعدد من المتغيرات أهمها:

- المعيار المستخدم في تحديد مفهوم ومعنى كل فئة من فئات التربية الخاصة.
- المتغيرات المتعلقة بالعوامل الصحية والثقافية والاجتماعية.

وتقدّر بعض المصادر ومنها اليونسيف ومنظمة الصحة العالمية في هذا الصدد أن ما نسبته 3-10٪ من سكان أي مجتمع يعانون بشكل ما من حالات الإعاقة، وقد أشارت منظمة اليونسكو وفق نتائج المسوح إلى أن ما نسبته 10-15٪ من الأطفال هم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشير تقرير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة الإعاقة في المجتمعات الصناعية 10٪ وهي أقل منها في المجتمعات النامية حيث تبلغ 12.3٪ من مجموع السكان (Hallahan& Kauffman, 1991) (الروسان، 2001، ص25).

هذا وتشير الإحصائيات إلى نوعين من فئات التربية الخاصة حسب معدلات انتشارها وهي:

أ. الإعاقات ذات معدلات الانتشار المرتفعة وتشمل؛ صعوبات التعلم؛ الإعاقة العقلية واضطرابات السلوك واضطرابات النطق.

ب. الإعاقات ذات معدلات الانتشار المنخفضة وتشمل؛ الإعاقة البصرية والسمعية والإعاقات الجسمية والصحية والتوحد وإصابات الدماغ وفئة الصم المكفوفين (Unesco, 1988).

الأسس التي تقوم عليها التربية الخاصة

تقوم التربية الخاصة على الأسس الآتية:

أ. **الأساس الديني:** دعت الديانات السماوية والمذاهب إلى المساواة في الحقوق والواجبات كما دعت إلى ضرورة رعاية المجتمع لأبنائه الضعفاء، فجاء كل ذلك ليمثل أحد المؤشرات الأساسية في أي مجتمع تجاه أبنائه المعوقين.

ب. **الأساس القانوني:** تمثل الإعلانات العالمية والتشريعات والنصوص القانونية التي صدرت عن مختلف المؤتمرات وهيئات الأمم المتحدة، والدساتير والمواثيق المتعلقة بحقوق الإنسان والإعلانات العالمية لحقوق المعوقين وما تضمنته من توجهات خلقية وأبعاداً إنسانية، اعترافاً عالمياً بحقوق المعوقين، أن هذا الاعتراف يقضي، فيما يقضي، بضرورة التزام دول العالم جميعها بتبني تلك الإعلانات والسياسات وتنفيذها، وسن القوانين التي تكفل تلك الحقوق. (القريوتي وآخرون، 1995، ص: 29).

ج. **الأساس الاقتصادي:** يعني الاهتمام بتقديم الخدمات التعليمية العامة والمهنية للمعوقين وتدريبهم وفق قدراتهم حتى لا يشكل هؤلاء الأشخاص عبئاً على مجتمعهم، إن هذه التدابير التربوية توفر لهم فرص التعليم وتعالج بطالتهم عن الإنتاج، وتحول قطاعاً كبيراً منهم إلى الإسهام في الأنشطة المجتمعية (Hammerman& Maikoswi, 1981) .

د. **الأساس الاجتماعي – التربوي:** أي الاهتمام بالفرد ضمن المجموعة التي ينتمي إليها **وتعليمه** متطلبات العيش الكريم بها. وهذا ما ساعد على ظهور الاتجاه التربوي المسمى (التأهيل المعتمد على المجتمع المحلي (Community Based Rehabilition) فالشخص المعوق يتعلم الأشياء من حوله، وطريقة العيش ضمن الجماعة التي يعيش فيها لكي يرضي رغباته ويشبعها، وضمن العيش الكريم. (الخطيب، 1999).

الأهداف التي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقها

إن الهدف الأساسي الذي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقه هو تأمين حق الطفل غير العادي في أن تقدم له كافة الخدمات التي يتمتع بها الطفل العادي أو السوي وخصوصاً في المجال التربوي والذي يتمثل في غايات التدريس. وعلى كل حال فإن التربية الخاصة تسعى لتحقيق خمسة أهداف رئيسية هي:

1. التعرف إلى الأطفال غير العاديين بوساطة أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل من فئات التربية الخاصة.
2. إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
3. إعداد طرائق التدريس المناسبة لكل فئة من التربية الخاصة،وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس من الخطة التربوية الفردية (Individualised Educational Plan).
4. إعداد الوسائل التعليمية التقنية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة، كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين أو المعوقين عقلياً، أو المعوقين سمعياً،...إلخ.
5. إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طرائق عدد من البرامج الوقائية (الروسان، 2001، ص:18) (Kirk, 1983).

الاستراتيجيات التي تستند عليها التربية الخاصة

تستند التربية الخاصة إلى مجموعة من الاستراتيجيات، التي يمكن أن تسهم في نجاح تقديم خدماتها، وهي:

- **الشمول:** أن تقدم الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وغيرها، في جميع مراحل حياتهم.
- **اللامركزية:** أي أن تصبح إدارات التربية الخاصة موزعة على مختلف المناطق، وألا تقتصر على الإدارات المركزية.
- **سهولة الوصول إلى مختلف الخدمات:** أي إزالة العوائق التي تحول دون وصول الأشخاص، ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى المرافق العامة والخدمات المجتمعية،

سواء أكانت هذه العوائق طبيعية أم صناعية أم فكرية، أم اجتماعية، ذلك في سبيل التسهيل على المعوقين ممارسة نشاطاتهم والتمتع بحقهم بالمشاركة في كافة أنشطة المجتمع.

- **الدمج:** أي الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة، دمجاً شاملاً وكاملاً وتلبية جميعه احتياجاتهم بغض النظر عن شدتها.
- **الدمج الوظيفي:** يقصد به دمج الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادي، وتقليل الفروق الوظيفية بينهم وبين أقرانهم خلال مشاركتهم في بعض الأنشطة التعليمية كالموسيقى والفن والأشغال والتربية الرياضية.
- **الدمج المكاني:** يأخذ شكل صف خاص في – المدرسة العادية.
- **الدمج الاجتماعي:** يقصد به تقليل المسافة الاجتماعية بين المعوق وأقرانه، وتشجيع التفاعل الاجتماعي التلقائي فيما بينهم والمساهمة في كافة أنشطة المجتمع.
- **التنسيق:** يقوم هذا المفهوم على إشراك الوالدين في مختلف الخدمات والبرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك التنسيق بين الدوائر والمؤسسات والوزارات المعنية.
- **الواقعية:** أي ضرورة تطوير الخدمات والبرامج للمعوقين بمستوى التطور الاجتماعي والتقني والاقتصادي والسياسي للدولة.
- **التكاملية:** هي واحدة من الاستراتيجيات التي يجب أن تميز بها التربية الخاصة، وتعني نظرتها إلى الشخص المعوق ككائن متكامل، وليس إلى جوانب العجز أو النقص فيه.
- **توفر المهنيين:** يتطلب تقديم خدمات التربية الخاصة توافر معلمين مؤهلين على درجة كافية من الخبرة والدراية، وهذا يتطلب إعدادهم متأهليهم أكاديمياً تأهيلاً كافياً قبل الخدمة (الزبادي، 1999) (الخطيب، 1999).

العوامل التي ساعدت على تطور التربية الخاصة

تطورت التربية الخاصة في مختلف دول العالم بسبب عدد من العوامل، والتي غالباً ما كانت متشابهة بين هذه الدول، مع بعض الاختلافات البسيطة.

وقد ذكر (جوتليب، Gottlib) في دراسة له عام 1987 م أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية ساهمت في تطور مفهوم التربية الخاصة المختصة في أمريكا هي:

1. المزايا المختلفة التي حصلت عليها فئات الأقليات في المجتمع الأمريكي.
2. ظهور فكرة البرامج التعليمية الفردية (Individual Educational Program) نتائج الدراسات والبحوث بشأن جدوى تعليم المعوقين في مدارس تعليم الأسوياء.

كما عزا (هيغارتي Hegarty, 1981) تطور مفهوم التربية الخاصة في أوروبا إلى العوامل الآتية:

أ. ردود أفعال المجتمعات الأوروبية لفصل الأطفال المعوقين عن الأسوياء.

ب.تطور أدوات القياس والتقويم، وما ترتب على ذلك من نتائج استدعت تطور البرامج والخدمات المختلفة المختصة لتتناسب مع احتياجات المعوقين.

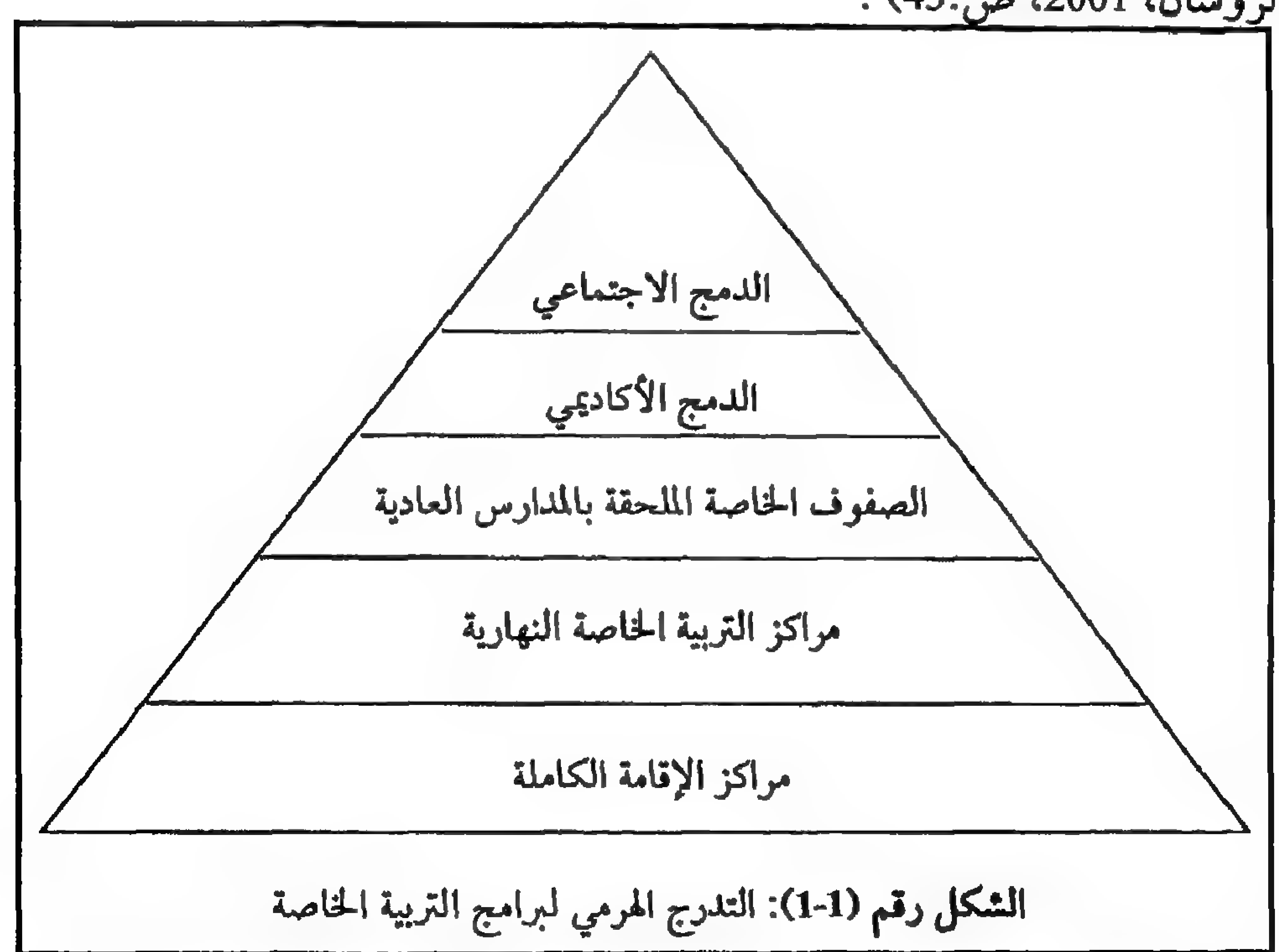
ج. الاهتمام المتزايد بحقوق الإنسان، وتفهم احتياجات الأطفال المعوقين.

من هنا يمكن الاستنتاج بأن تطور التربية الخاصة، في العالم كان نتيجة عدد من العوامل أهمها:

- الإيمان بتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الناس للإسهام في بناء المجتمع ومساعدة الفرد حتى ينمو وفق قدراته وطاقاته ولرغباته وميوله واحتياجاته.
- الإيمان بضرورة إعادة تكييف الطفل المعوق مع نفسه ومجتمعه الذي يعيش فيه.
- الإيمان بطاقات الإنسان الإبداعية، التي لا بد من إتاحة الفرص أمامها حتى تنطلق.
- الإيمان بأن طاقات التربية الخاصة "إنسانية" أي تهتم بالإنسان، وتحقق سعادته وتزيل المعوقات من طريقه (الخطيب،1999، ص: 44) .

تعديلات التربية الخاصة (بيئة التعلم/ البدائل التربوية)

لقد مرت برامج التربية الخاصة بعدد من التطورات خلال المائة عام الأخيرة حيث بدأت على شكل مراكز الإقامة الدائمة ثم جاءت مراكز التربية الخاصة النهارية، ثم اتجهت برامج التربية الخاصة نحو صورة أكثر تطوراً في برامج الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية والتي جاءت تلبية للدعوات التي تنادي بدمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين مع توفير برامج وأنشطة ومناهج ومواد تعليمية خاصة بهم، وبذلك كانت تلك الصفوف مرحلة أولى نحو برامج التربية الخاصة تطوراً وأحدثها من حيث التطور التاريخي لبرامج التربية الخاصة بهم وهو يقبع في قمة التنظيم الهرمي لبرامج التربية الخاصة انظر الشكل رقم (1-1) (Hallahan & Kauffman, 1991) (الروسان، 2001، ص:45) .



الشكل رقم (1-1): التدرج الهرمي لبرامج التربية الخاصة

وتجدر الإشارة هنا إلى أن برامج التربية الخاصة لم تبق تراوح مكانها حسب ما تم ذكره أعلاه بل استمرت في مواكبة التطورات الأكاديمية والاجتماعية والقانونية وقد ظهر ذلك جلياً في بيئات التعلم حيث كانت التغيرات في البيئة التعليمية كبيرة جداً.

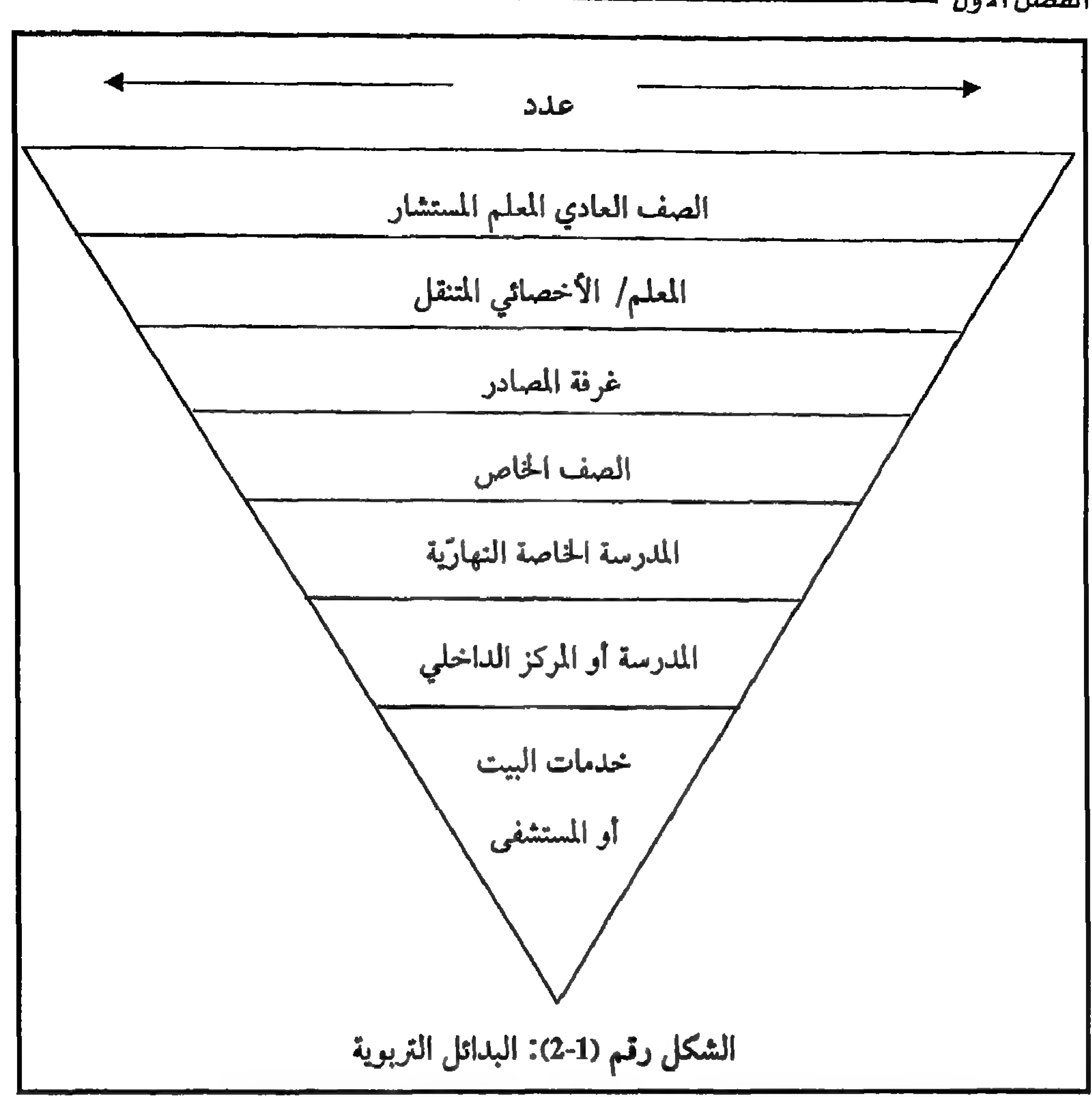
الشكل رقم (1-2) يوضح بعض البيئات التعليمية العامة بدءاً من أسفل الشكل فإن اتساع كل مقطع من الشكل يمثل عدد الأطفال المحتاجين لهذه البيئة الخاصة حتى الوصول إلى القمة ويمثل الشكل غرفة الصف العادي. إن الهدف من هذه الفلسفة في التعليم الخاص هو وضع الطلبة في جوهر أقرب ما يكون للبيئة العادية المحيطة بهم لتمكينهم من إتقان المحتوى والمهارات المطلوبة، حيث إن الأطفال الذين من الممكن تعليمهم في غرف المصادر لا يتم إدراجهم في الصفوف الخاصة والذين يتعلمون بشكل جيد من المعلم المتنقل لا يحتاجون إلى غرفة المصادر وهكذا. إن هدف التعليم الخاص هو وضع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في بيئة أقل تقييداً ما أمكن) وهو ما يبينه الشكل رقم (1-2).

وبالطبع فإن أقل البيئات التعليمية تعقيداً هي غرفة الصف العادي ما أمكن إدراج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في البرامج العادية بدون أية مساعدة فعندها لا يتم تسميتهم بذوي الاحتياجات الخاصة (الصمادي وآخرون ، 2003، ص16).

وفيما يلي عرض لكل برنامج أو بديل تم التعرض إليه في الشكل رقم (1-1) والشكل رقم (1-2):

1. الخدمات التي تقدم في المستشفى أو البيت (Hospital and Home Services)

ويقصد بها تقديم الخدمة للطالب ذي الحاجة الخاصة التي لا تسمح حالته بالقدوم إلى المدرسة بسبب حالته الصحية حيث يتم تخصيص معلمين متنقلين يقومون بزيارات هؤلاء الطلاب في المستشفى أو المنزل ويقومون بتعليمهم وذلك حتى لا يتم حرمانهم من متابعة دراستهم.



الشكل رقم (1-2): البدائل التربوية

2. مدارس (مراكز) الإقامة الدائمة (Residential School Center)

وهي من أقدم برامج التربية الخاصة وفيها يتم تقديم خدمات إيوائية وصحية، وتربوية واجتماعية للطالب ذي الحاجة الخاصة وقد تعرّضت هذه المراكز إلى عدد من الانتقادات أهمها:

- إن هذه المراكز تعمل على عزل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عن المجتمع وعن الحياة الطبيعية الاجتماعية.
- تدني مستوى الخدمات وخصوصاً الصحية والتربوية في مثل هذه المراكز.

- تلصق هذه المراكز بالطالب ذي الحاجة الخاصة وصمة (Stigma) تتمثل بعزلته عن أقرانه العاديين وحرمانه من أن يكون عضواً فاعلاً في المجتمع.

ومما يجدر ذكره أن هذه المراكز تتعامل في أغلب الأحيان مع حالات الإعاقة الشديدة والمتعددة. (Hallahan & Kauffman, 1991).

3. المدرسة النهارية الخاصة (Special Day School)

في هذا النوع من المدارس يتلقى الأطفال خدمات تربوية واجتماعية على مدار نصف اليوم تقريباً وهي مشابهة في أوقات دوامها للمدارس العادية، وهي تختص في تقديم الخدمات لذوي الإعاقات العقلية والمعوقين حركياً وذوي الإعاقات المتعددة والإعاقات السلوكية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المدارس ظهرت كرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى مراكز الإقامة الكاملة (Hallahan & Kauffman, 1991).

كما أنه من الجدير ذكره أيضاً أن هناك مزايا وانتقادات لهذا النوع من المدارس.

أما مزاياها فتتمثل في أن هذه المدارس:

- توفر فرصاً تربوية لفئة معينة من الأطفال المعوقين.
- تحافظ على بقاء الطفل مع أسرته وفي جو أسري طبيعي.
- تقدم خدمات المواصلات من وإلى البيت.
- تقدم خدمات صحية للأطفال المعوقين. (الروسان، 2001، ص: 46).

أما الانتقادات التي وجهت إلى هذه المدارس فتتمثل في:

- إقامتها في أماكن معزولة وبعيدة وخصوصاً في السابق.
- قلة عدد الأخصائيين للإشراف عليها.

ونتيجة لهذه الانتقادات تم توفير ما يسمى (بالمعلم المتنقل) أو (المعلم الزائر) والتي تتمثل مهمته في مساعدة معلمي التربية الخاصة في هذه المدارس في حل مشكلات الأطفال المعوقين في الأكاديمية والاجتماعية... إلخ.

4. الصف الخاص الملحق بالمدرسة العادية (Special Classes with Regular School)

نتيجة للانتقادات العديدة التي تم ذكرها سابقاً عن مراكز التربية الخاصة النهارية ونتيجة لتغير الاتجاهات العامة نحو فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من السلبية إلى الإيجابية ظهر هذا النوع من الصفوف ويمكن تحديد نوعين من هذه الصفوف:

- صفوف خاصة بدوام جزئي (Part- time Special Class): يقوم معلم الصف الخاص بتقديم الخدمات المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن برامج المدرسة العادية، إذ يتلقى الطلبة برامج تعليمية في الصف العادي بالإضافة للبرامج التعليمية في الصف الخاص.
- **صفوف خاصة بدوام كلي (Class Self- Contained Special)**: يتلقى الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة تعليمهم في هذه الصفوف طوال اليوم الدراسي وتعتبر هذه الصفوف مناسبة للحالات الشديدة. (الصمادي وآخرون، 2003، ص: 18).

هذا وتبدو مزايا هذه الصفوف في أنها قريبة في جوها العام الأكاديمي والاجتماعي من المدارس العادية، كما أنها تتيح فرصة التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال المعوقين والعاديين.

5. غرفة المصادر (Resource Room)

وهي غرفة صفية تخصص في المدرسة لتقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. يتلقى الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة الملتحقين بغرف المصادر حصصاً معينة في الجوانب التي يظهرون فيها مشكلات وفق جدول محدد، ويتلقون الحصص الأخرى في الصف العادي، ويقوم بالتدريس في غرفة المصادر معلم مختص في التربية الخاصة يتشاور بشكل دائم مع المعلم العادي ويقومان معاً بتصميم البرنامج المناسب للطالب.

لقد ظهرت غرف المصادر نتيجة لعدم قبول الصف الخاص كبديل للتربية العادية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للسماح لهم بتلقي تعليمهم مع أقرانهم

العاديين لأقصى درجة ممكنة وتلقي خدمات التربية الخاصة بنفس الوقت، ويمكن تصنيف غرف المصادر إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

- غرف المصادر الفئوية: وهي التي يحول لها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة حسب التصنيف المحدد.
- غرف المصادر متعددة الفئات: وهي الغرف التي يحول إليها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة بناء على احتياجاتهم الخاصة بدلاً من التصنيف.
- غرف المصادر اللافئوية: وهي الغرف التي يوضع فيها الطلبة ضمن أي من تصنيفات التربية الخاصة.

6. المعلم الأخصائي المتنقل (Itinerant Teacher)

وهو معلم يقدم الخدمات لعدد من المدارس بحيث يقوم بالتنقل بينها وذلك في منطقة محددة، بحيث يقوم بزيارة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بشكل دوري وكلما دعت الحاجة وذلك لتقديم المشورة والنصيحة، وعليه فإن الأطفال يقضون معظم الوقت في الصفوف العادية ويتم استدعاؤهم من الغرف الصفية العادية لفترات محددة وقصيرة جداً. ومن الأمثلة على هؤلاء المعلمين، مدرسو القراءة العلاجية، معالجو النطق، الباحثون الاجتماعيون، أخصائيو علم النفس المدرسي، المتخصصون بصعوبات التعلّم.

7. المعلم المستشار (Consultant Teacher)

وهو معلم مختص في التربية الخاصة يقدم خدمات للطلبة غير العاديين بطريقة غير مباشرة عن طريق مساعدة معلمي الصفوف العادية الذين يعملون مباشرة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال تقديم استشارات تشكل اختيار أدوات القياس وتحديد النشاطات التعليمية واستراتيجيات ضبط وتعديل السلوك.

مميزات هذا البديل:

- إنه يسمح للمعلم المستشار العمل مع عدد كبير من المعلمين.

عيوب هذا البديل:

- إنه لا يوفر فرصة التعامل والتفاعل مع الطلبة غير العاديين بشكل مباشر. (Smith & Luckasson, 1992).

التدخّل التربوي في مجال التربية الخاصة

ما هو التدخل التربوي: هو اصطلاح عام يشير إلى كافة الجهود المنظمة التي تبذل لصالح الأفراد غير العاديين.

أما الهدف منه فهو الحد من أو تقليل المعوقات التي تحد من قدرة الفرد ذي الحاجة الخاصة على المشاركة في المدرسة أو في المجتمع.

أما أنواع التدخل التربوي في مجال التربية الخاصة فتتمثل في البرامج التالية:

1. **البرامج الوقائية (Remedial Program):** ويقصد بها التدخل الذي يعمل على منع المشكلات المحتملة لأن تتطور إلى جوانب عجز، وتزداد فعالية البرامج الوقائية كلما بدأت مبكراً، وتهدف هذه البرامج إلى إثارة الأطفال الرضع والأطفال صغار السن إلى اكتساب تلك المهارات التي يكتسبها معظم الأطفال العاديين بدون مساعدة أو تدريب خاص.

2. **البرامج العلاجية (Remedial Programs):** يقصد بالبرامج العلاجية التغلب على جانب العجز لدى الفرد من خلال التعليم أو التدريب. ويجب التمييز هنا بين مصطلحين: (علاجي) و(تأهيلي). فمصطلح علاجي هو مصطلح تربوي، في حين أن مصطلح تأهيلي يستخدم أكثر في مجال الخدمات الاجتماعية، لكن لكلي المفهومين أهداف مشتركة تتمثل في تعليم الشخص الذي يعاني من عجز في جانب ما، المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق استقلاليته.

ففي المدرسة قد تشتمل هذه المهارات على الجوانب الأكاديمية (مثل القراءة والكتابة وحل المسائل الرياضية) أو الجوانب الاجتماعية (مثل اتباع التعليمات والروتين اليومي والتفاعل مع الآخرين) أو الجوانب الشخصية (مثل تناول الطعام وارتداء الملابس واستخدام التواليت بدون مساعدة). وحديثاً بدأت المدارس أيضاً

بتدريس مهارات التهيئة المهنية وذلك لإعداد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتهيئتهم إلى حياتهم المستقبلية كراشدين في المجتمع.

أما اصطلاح (التأهيل المهني) Vocational Rehabilitation فيتضمن إعداد الفرد لتطوير عادات العمل المناسبة لديه والاتجاهات المناسبة للعمل بالإضافة إلى تدريبه على مهارة محددة (كالنجارة مثلاً).

والافتراض الأساسي في كل من البرامج العلاجية والتأهيلية هي حاجة الفرد ذي الحاجة الخاصة إلى مساعدة خاصة للنجاح في المواقف العادية.

3. **البرامج التعويضية (Compens atory Programs)**: شكل آخر لبرامج التدخل هي البرامج التعويضية، والتي تهدف إلى مساعدة الفرد الذي يعاني من جانب عجز ما على التعويض عن هذا الجانب من خلال مساعدته على تعلم استخدام مهارة بديلة أو أداة بديلة.

ونخلص من جميع ما سبق إلى التعريف التالي للتربية الخاصة: التربية الخاصة هي مهنة لها أدواتها وتقنياتها وجهودها البحثية الخاصة التي تسعى إلى تلبية الحاجات التعليمية للأطفال والراشدين من ذوي الحاجات الخاصة وتقييمها.

وعلى مستوى تطبيقي ... يمكن القول بأن التربية الخاصة هي عبارة عن برامج مخطط لها فردياً، ويتم تنفيذها بشكل منظم، كما يتم تقييم التدريس فيها بدقة بغرض مساعدة المتعلمين إلى الوصول إلى أقصى أداء ونجاح ممكن في بيئاتهم الحالية والمستقبلية، (الصمادي وآخرون، 2003).

قضايا وتوجّهات حديثة في التربية الخاصّة

من المعروف أن ميدان التربية الخاصة قد شهد تغيرات سريعة في العقدين الأخيرين من القرن العشرين الماضي وفي بداية العقد الأول من القرن الحالي (الواحد والعشرين) وذلك تماشياً مع التغيرات الدراماتيكية والتوجهات الخاصة العالمية الحديثة في تربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يلاحظ المتتبع لميدان التربية الخاصة، نمواً متزايداً وتطوراً واضحا في العديد من المجالات ذات العلاقة بهذه الفئة من الأفراد بداية من القوانين والتشريعات الخاصة بهذه الفئة وتطور أساليب التدريس لكل فئة

من فئات التربية الخاصة وتطور الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة المستخدمة في تعليم فئات التربية الخاصة المختلفة وصولاً إلى تطور طرق الوقاية من الإعاقة والتدخل المبكر، وكذلك اختلاف اتجاهات عامة الناس نحو تلك الفئة من الأفراد، ثم الميل إلى تشغيل هذه الفئة من الأفراد ومحاولة تأهيلهم اجتماعياً من خلال برامج التأهيل المجتمعي (CBR) وأخيراً السعي إلى دمجهم الشامل في المجتمع، وغيره الكثير من الاهتمام العالمي نحو هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة هذا ويتضح الاهتمام العالمي بالفئات الخاصة من خلال ما أقامته الأمم المتحدة ودول العالم المختلفة من مؤتمرات وندوات وحلقات تربوية وما أصدرته من إعلانات وقرارات بشأن الفئات الخاصة، وهو ما نعرضه مسلسلاً ومختصراً فيما يلي:

1. في 20 نوفمبر 1959 أصدرت الأمم المتحدة إعلاناً عالمياً لحقوق الطفل نصّت مادته الخامسة على أنه "يجب أن يعامل الطفل العاجز جسمياً أو المتخلف عقلياً أو اجتماعياً معاملة خاصة، وأن يتعلم ويعنى به العناية اللازمة التي تتطلبها ظروفه الخاصة".

2. في 1960/7/26 أقامت الأمم المتحدة المؤتمر الدولي للتعليم العام في جنيف في الدورة الثالثة والعشرين والذي أقر في 1960/7/15 بعض التوصيات والتي منها:

- ضرورة اكتشاف المتخلفين عقلياً في بداية التحاقهم بالتعليم حيثما سمحت الظروف.
- لجميع الأطفال القابلين للتعلّم من المتخلفين عقلياً نفس ما للأطفال الآخرين من حق للتعليم.
- مجانية التعليم يجب أن تشمل العاديين والأطفال المتخلفين أيضاً
- يتحتم على الأطفال المتخلفين عقلياً أن يقيموا في المدارس الداخلية، ويجب تخصيص منح مالية لأولياء الأمور الذين لا تسمح لهم مواردهم المالية دفع مستلزمات إعانة أبنائهم.

3. إعلان حقوق الفئات الخاصة من المعاقين عقلياً بجلسة الأمم المتحدة العامة في 12/20/ 1971 من حيث:

- حقهم التمتع بكل الحقوق والمزايا التي يتمتع بها البشر.
- أن يعيش المعاق بقدر الإمكان في أسرة بديلة مع تقديم العون لهذه الأسرة.

ويلاحظ أن مضمون جميع الإعلانات العالمية الثلاثة المذكورة أعلاه تشير إلى حقوق المعوقين وضرورة وجود تشريعات خاصة بهم وهذه القضية سوف يعمل الكتاب الحالي على معالجتها وتوضيحها بالتفصيل.

4. إعلان حقوق الفئات الخاصة من المعاقين سمعياً في اجتماع موسكو (1971/7/31) والتي تعطيهم حق التمتع بكافة حقوق الإنسان العالمية مع تمييزهم بحق الرعاية وتكافؤ الفرص والحماية وتوفير كافة الإمكانيات لتأهيلهم وتعليم الصم مع تقديم العون المادي لهم.
5. إعلان حقوق المعاقين الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في التاسع من ديسمبر 1975 وهو القرار رقم (30/447) في شأن حقوق المعاقين:

والذي من نصوصه: تؤكد الأمم المتحدة أن الإعلان الخاص بالتقدم الاجتماعي والتنموي قد نادى بضرورة حماية حقوق المعاقين جسدياً وعقليا وضرورة رعايتهم وإعادة تأهيلهم، وتدرك ضرورة الحد من الإعاقات الجسدية والعقلية وضرورة مساعدة المعاقين لتطوير قدراتهم بمختلف الوسائل والطرق وتشجيعهم- بقدر الإمكان- للعودة إلى الحياة العادية... (الزهري، 2003) ويلاحظ من هذا الإعلان تركيزه على قضية الوقاية من الإعاقة والتدخل المبكر وغيرها من القضايا التي سوف يغطيها الكتاب الحالي.

6. وفي عام 1978 ظهر بيان مانيلا والصادر عن المؤتمر الثاني الدولي المتعلق بحقوق المعاقين والتشريعات الخاصة بهم حيث تضمن ذلك البيان إشارات واضحة إلى ضرورة وضع تشريع للمعاقين في جميع الدول وكان من بنوده: أن تبدأ الدول النامية بوضع التشريعات في كل بلد نام «مجلس قومي لرعاية وتأهيل المعوقين عن طريق التشريع». (الروسان، 1998).
7. وفي 7 تشرين الثاني 1981 م عقد المؤتمر العالمي حول الاستراتيجيات الخاصة بتربية المعاقين وإدماجهم والوقاية من الإعاقة والذي نظمته الحكومة الإسبانية

بالتعاون مع منظمة اليونسكو، والذي انعقد في مالاغا (إسبانيا) خلال المدة من 2-7/ تشرين الثاني (اشترك في هذا المؤتمر 103 بلدان و6 منظمات دولية و4 منظمات إقليمية و17 منظمة دولية حكومية وغير حكومية) حيث تضمن هذا الإعلان (16) مادة اخترنا منها المواد التالية:

- **المادة الأولى:** كل شخص معوق يجب أن يكون قادراً على ممارسة حقه الأساسي في التمتع الكامل بالتربية والتأهيل والثقافة والإعلام.
- **المادة الثامنة:** يجب تعزيز مشاركة الأسرة في تربية جميع الأشخاص المعوقين وتدريبهم، وإعادة تأهيلهم وتنميتهم كما ينبغي تقديم الدعم المناسب للأسر من أجل مساعدتها على الاضطلاع بوظائفها في هذا الميدان.
- **المادة الحادية عشرة:** يجب توفير المنشآت والتجهيزات الضرورية لتربية الأشخاص المعوقين وتدريبهم، كما ينبغي العمل بكل الوسائل على تأمين صنع التجهيزات الضرورية في البلدان النامية.
- **المادة الثانية عشرة:** جميع المشروعات الخاصة بالتنظيم المدني، والمنشآت يجب أن تصمم بطريقة تسهل إدماج الأشخاص المعاقين ومشاركتهم في جميع نشاطات المجتمع، وبخاصة في مجالات التربية والثقافة.
- **المادة الرابعة عشرة:** على الحكومات والمؤسسات الاقتصادية والمنظمات المهنية والنقابات أن تقوم بعمل جاد وفعّال في سبيل تشجيع وضع برامج، في ميدان العمالة، تشتمل على إعداد خطط خاصة للتوجه والتوظيف والتدريب والترقي المهني من أجل زيادة فرص تشغيل الأشخاص المعوقين.
- **المادة السادسة عشرة:** إنه لمن مسؤوليات الدول العليا أن تضمن تطبيق هذا الإعلان، ويتعين عليها في هذا السبيل اتخاذ التدابير التشريعية، والفنية والضرائبية المكنة مع التأكيد على مشاركة الأشخاص المعوقين وجمعياتهم بالإضافة إلى المنظمات غير الحكومية المختصة، في وضعها وصياغتها.

8. وفي عام 1981 أيضاً عقد مؤتمر الكويت الإقليمي للمعوقين، حيث دعت اللجنة الوطنية الكويتية للسنة الدولية للمعاقين إلى عقد مؤتمر عربي إقليمي بالتعاون مع

الأمم المتحدة/ اللجنة الاقتصادية لغربي آسيا في الفترة ما بين (1-1981/4/5) حيث خرج المؤتمرون بتوصيات مطابقة للتوصيات التي خرج بها المؤتمرون بالإعلان العربي للعمل مع المعوقين، إضافة إلى المناداة بتطبيق وسن التشريعات التي نادى بها إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق المعوقين، والقرارات التي نادى بها المؤتمر العالمي حول تربية المعاقين وإدماجهم الذي نظمته الحكومة الإسبانية بالتعاون مع منظمة اليونسكو والذي انعقد في (3-7) تشرين الثاني عام 1981، إضافة إلى بنود نادى بها المؤتمرون أول مرة وكان من توصيات هذا المؤتمر ما يلي:

- تخصيص يوم (5) نيسان من كل عام ليكون يوماً عربياً للمعوقين.
- دعم المؤسسات الفلسطينية التي تعنى برعاية المعوقين وتأهيلهم وتشغيلهم.
- العمل على تأسيس اتحاد عربي عام للهيئات المعنية بشؤون المعوقين بغية تأمين وتنسيق الرعاية الكاملة لهم.
- مناشدة الدول العربية الإسهام في صندوق الأمم المتحدة الخاص بالمعوقين تمكيناً للمنظمة الدولية من تقديم المعونة لبرامج المعوقين وقاية وعلاجاً.
- تقديم العون المادي لبرامج المعوقين في الدول الأقل نمواً وعقد مؤتمر كل سنتين في إحدى الدول العربية لدراسة قضايا المعوقين (Unesco, 1988).

9. وفي 20/ كانون الأول، 1992م اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الثامنة والأربعين (القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين)، واشتمل هذا الإعلان على (22) قاعدة لخصت في مضمونها كل ما يتعلق بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث التوعية والرعاية الصحية وإعادة التأهيل وخدمات الدعم، وفرص الوصول والتعليم والتوظيف والمحافظة على الدخل والضمان الاجتماعي والحياة الأسرية واكتمال الشخصية والتشريع.

وجاء في هذه القواعد أن الغرض والهدف من هذه القواعد هو أن تكفل للأشخاص المعوقين فتيات وفتياناً ونساء ورجالاً بوصفهم مواطنين في مجتمعاتهم إمكانية ممارسة ما يمارسه غيرهم من حقوق والتزامات، ولا تزال توجد في كل مجتمعات العالم عقبات تمنع الأشخاص المعوقين من ممارسة حقوقهم وحرياتهم

وتجعل من الصعب عليهم أن يشاركوا مشاركة كاملة في أنشطة مجتمعاتهم، وتقع على عاتق الدول مسؤولية اتخاذ الإجراءات اللازمة لإزالة هذه العقبات، وينبغي للأشخاص المعوقين ومنظماتهم أن يؤدوا دوراً نشطاً كشركاء في هذه العملية... (الأمم المتحدة، 1994).

10. وفي 7-10/ يونيو/ 1994م، التقى في (سلامنكا) في إسبانيا أكثر من ثلاثمائة مشترك يمثلون ثمانية وثمانين حكومة وخمساً وعشرين منظمة دولية، من أجل الإسهام في بلوغ هدف التعليم للجميع، وجاء في مقدمة البيان ما يلي "إذ نؤكد من جديد على حق كل فرد في التعليم على نحو ما كرسه إعلان حقوق الإنسان لسنة 1990م ونجدد العهد الذي قطعه مجتمع العالم على نفسه في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع في 1990 بأن يكفل هذا الحق للجميع بغض النظر عما بينهم من فروق فردية، ونذكّر بمختلف الإعلانات الصادرة عن الأمم المتحدة التي توجهت سنة 1993 بإصدار القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين، والتي تحث الدول على ضمان أن يكون تعليم الأشخاص المعوقين جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي.

وقد اشتمل على (85) بنداً شملت كل القضايا التي تهم المعوقين من جميع النواحي وجاءت هذه المبادئ تحت العناوين التالية: السياسة والتنظيم، والعوامل المدرسية، حشد العاملين في التعليم وتدريبهم، خدمات الدعم الخارجية، مجالات الأولويّة، منظور المجتمع المحلي، والاحتياجات من الموارد (Bradley, et. al, 1997).

وانعكاساً لكل ما تم ذكره سابقاً من تطور في كل جوانب التربية الخاصة المختلفة، ونظراً لمساهمة العديد من الجهات العلمية والاجتماعية والنفسية والتربوية في تطوّر ميدان التربية الخاصة، ومن ثم تعدد المواقف ووجهات النظر حيال تلك التطورات بين مؤيد ومعارض، كل ذلك أدى إلى ظهور العديد من القضايا والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة، وهذا ما يسعى الكتاب إلى توضيحه والحديث عنه بالتفصيل، وتحديداً سوف تتم مناقشة القضايا والتوجهات الحديثة التالية:

1. قضيّة الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة.
2. قضيّة الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

3. قضايا وتوجهات حديثة في الوقاية من الإعاقة والتدخل المبكر.
4. التوجهات الحديثة في تدريب معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة.
5. قضيّة التدريس الفعَّال والمعلم الفعَّال في التربية الخاصة.
6. قضيَّة استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
7. قضايا وتوجهات حديثة في تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة.
8. قضيَّة التأهيل المجتمعي (CBR) لذوي الاحتياجات الخاصة.
9. التوجّهات العالمية الحديثة في قضايا الدمج والدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة.

آملين من الله سبحانه وتعالى أن نوفق في الفصول القادمة من هذا الكتاب في طريقة عرضنا لهذه القضايا والتوجهات الملحة في التربية الخاصة بأسلوب سلس ووافٍ يفي بالغرض الذي من أجله تم تأليف هذا الكتاب.

مراجع الفصل الأول

المراجع العربية

- الخطيب، فريد (1999)، الوجيز في تعلم الأطفال المعوقين عقلياً، الطبعة الأولى، مؤسسة شيرين، عمان.
- الروسان، فاروق (2001)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، الطبعة الخامسة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الروسان، فاروق (1998)، قضايا ومشكلات في التربية الخاصّة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزبادي، أحمد (1999)، تعليم الطفل بطيء التعلّم، الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
- صبحي، تيسير (1994) رعاية ذوي الحاجات الخاصة، الطبعة الأولى، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان - الأردن.
- الصمادي، جميل، الناطور، ميادة، الشحومي، عبد الله (2003)، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
- القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل (1995)، المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية

- Bradley, D. F King Sears, M, E. & Tessier, Switlick, D.M., (1997), Teaching Students In Inclusive Settings: Theory, Allyn & Bacon: Boston.
- Hallahan, D. and Kauffman (1991), Exceptional Children. Englewood cliffs: prentice Hall, Newjersy, U.S.A.
- Hammerman, S. and Maikoswi, S (1981). The Economics of Disability: International perspectives. Rehabilitation International, New York. U. S.A.

- Kirk, S. et. l (1983), Educating Exceptional Children. Boston Pres, Ohio, U.S.A.
- Smith, D and Luckasson, R. (1992), International To Special Education, Allyn & Bacon: Boston, U.S.A.
- Unesco (1988), Review of the present Situation of Special Education. Paris- Unisco.

الفصل الثاني

قضيَّة الحقوق والتشريعات
لذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

مفهوم ابعاد قضيَّة الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة

أهمية وجود تشريع للمعوقين

الإعلانات والمواثيق العالمية والعربية الخاصة بحقوق المعوقين

اتحادات عالمية للمعوقين

نظرة الإسلام للمعوقين

تجارب عالمية حول إصدار قوانين خاصة بالمعوقين

مراجع الفصل الثاني

الفصل الثاني

قضيّة الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصّة

مقدمة

لقد ظهرت الحقوق والتشريعات الخاصة بالمعوقين بسبب عدد من الاتجاهات الاجتماعية والتربوية التي تنادي بضرورة إصدار تشريعات خاصة بالمعوقين لما لها من إيجابيات، في حين رأى البعض الآخر أن إصدار مثل هذه الحقوق والتشريعات مصدر للسلبيات وانتقاص من حقوق الأفراد العاديين التربوية، ويعكس موقف المناهضين لمثل هذه الفئة من الأفراد، والتي كانت وما زالت تنادي بضرورة عزل هؤلاء الأفراد في مراكز الإقامة الكاملة وحرمانهم من الفرص التربوية والاجتماعية، وكذلك حرمانهم من فرص العمل لعدد من المبررات أهمها الأداء المتدني لهؤلاء الأفراد في ميادين العمل المختلفة، وضرورة توفير فرص العمل للأفراد العاديين أولا قبل توفيرها لغير العاديين. ولهذه الأسباب والمبررات لم تظهر في كثير من دول العالم أية قوانين أو تشريعات خاصة بالأفراد غير العاديين، في حين ظهرت في بعض دول العالم القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد العاديين والتي تعكس المواقف الإيجابية لتلك الدول من الأفراد غير العاديين. ولهذا كله اعتبرت قضية الحقوق والتشريعات من القضايا الرئيسية والهامة في ميدان التربية الخاصة.

مفهوم أبعاد قضيّة الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة

لدراسة مفهوم وأبعاد قضية الحقوق والتشريعات الخاصة بالمعوقين، لا بد من طرح الأسئلة التالية:

1. كيف ظهرت تلك التشريعات؟ ولماذا ظهرت؟ وما هي الخلفية الثقافية والاجتماعية والسياسية التي تقف وراء ظهور مثل تلك التشريعات؟

2. هل تتناسب التشريعات والقوانين وحاجات المعوقين؟
3. هل تتضمن التشريعات والقوانين كل حاجات المعوقين؟
4. هل تعمل التشريعات والقوانين على تأمين الفرص التربوية للأطفال والشباب من المعاقين؟
5. هل تعتبر التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين جزءاً من التشريعات العامة الموجودة في دولة ما؟
6. هل تتضمن التشريعات فرص عمل ما؟
7. هل تتضمن التشريعات والقوانين إشارة إلى الخدمات المساعدة وضرورتها ؟
8. ما الذي يضمن تطبيق القانون؟ وتنفيذ أنظمته وتعليماته؟ (الروسان، 1998:91).

أهمية وجود تشريع للمعوقين

إن وجود تشريع للمعوقين يقوم على أساس من سيادة القانون الذي يعتبر ضرورياً لتأكيد حقوق المعوقين فيما يتعلق بجميع جوانب الحياة التي يعيشها المعوقون في المجتمع سواء من ناحية تربوية أو تعليمية أو تأهيلية أو في مجال التشغيل، ونظراً للصعوبات التي تواجه تأهيل المعوقين وتشغيلهم بشكل خاص، واتجاهاتهم واتجاهات أصحاب العمل وعدم وجود التشريعات التي تحمي المعوقين التي تشكل معوقات أمام نجاح عمليات التأهيل من جهة والتشغيل من جهة أخرى. والواقع إن إحدى الطرق التي يمكن أن تقلل من تأثير هذه الصعوبات هي وجود تشريعات تفرضها الدولة بقصد حماية مصلحة المعوقين والحفاظ على حقوقهم في تلقي الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية والتدريب. وبالتالي حق العمل وكسب العيش. (الريحاني، 1981:282).

ويعتبر التشريع من أهم المصادر القانونية في الوقت الحاضر، والقانون بمعناه العام يعتبر الأداة الضابطة الفعالة، التي تتعلق بمواطني بلد ما. هذه الأداة التي تنظم علاقات الأفراد يبعضهم البعض، كما تنظم علاقاتهم بالدولة ومؤسساتها المختلفة، لما تتمتع به من قوة ملزمة.

إن التشريعات، هي قيام السلطات المختلفة بوضع القواعد القانونية بصورة مكتوبة، قابلة للتطبيق بما تتصف به من طابع وملزم. وبالرغم من الدور الرئيسي الذي تلعبه التشريعات حالياً في تكوين القواعد القانونية، فإن أهم القوانين وأكثرها دقة تصبح عديمة الفعالية، ما لم تقترن بالإدارة السياسية لتطبيقها عملياً، وما لم يبذل الجهد المطلوب لجعلها مقبولة اجتماعياً. فما معنى صدور قانون بترتيب حق للمعوقين. ما لم تقبل الفكرة اجتماعياً ويصار إلى متابعة تنفيذ هذا الحق وتحري مستلزمات تكامله (حمادة، 1998:89). وتبدأ أهمية وجود التشريع في الجوانب التالية:

1. **جانب التعريف بالإعاقة وتضميناتها:** يجب أن يحدد القانون من هو المعوق، وهذا مما يسهل تقديم الخدمات التي تناسب كل إعاقة حسب تعريفها.
2. **حقوقهم الصحية:** للأطفال المعوقين الحق في الحصول على علاج وتربية خاصة (UN, sh-10, 91P.13) حيث إن له الحق في علاج طبي ونفسي ووظيفي بما ذلك الأعضاء الصناعية وأجهزة التقويم والتأهيل الطبي والعلاجي (الأمم المتحدة/ حقوق الإنسان، 90- ص611) وكذلك الكشف المبكر عن نوع إعاقته، ربما والذي بواسطته نستطيع تخفيف العجز الذي لديه في وقت مبكر (هندي، 1998).
3. **حقوقهم في التعليم:** من حق المعاق أن يأخذ فرصته في المجال التعليمي (الجريدة الرسمية، 93) ويجب وضع البرامج التعليمية والتدريبية حسب مستوى الإعاقة لدى الأطفال، كما يجب على المعلم أن يتجنب العقاب والتأنيب للطفل وتعزيز كل عمل يؤديه بنجاح، وتجنب المواقف التي يفشل فيها حتى لا ينتابه اليأس ويفقد الثقة بالنفس. إلاّ أننا نرى الواقع يناقض هذا، حتى وإن كان هذا الواقع يسهل لهم حق التعليم إلاّ أنه يعود فيعرض عليهم بعض الخصوصيات في هذا المجال فيضعهم في مدارس خاصة بهم ويعزلهم عن مجتمعهم، فالمكفوفون يوضعون في مدارس خاصة بهم يعلمونهم القراءة والكتابة وبعض الحرف البسيطة فقط، ولكن لا يأخذون برأيهم حول تعلمها وما هو التدريب الذي يناسبهم ويناسب ميولهم. فنجدهم بعد تخرجهم قلقين لا يعرفون شيئاً من أمور المجتمع الذي يعيشون فيه.

وفي بعض الدول العربية يوضع ذوو الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة يطلقون عليها أسماء نوع الإعاقة التي لديهم كمعهد الشلل أو معهد للصم أو للإعاقة العقلية وهم بهذا العزل يجعلون طلبتهم يعانون من إعاقة نفسية أيضاً.

لذلك فالأطفال المعوقون يحق لهم الحصول على الفرص التعليمية المتاحة لجميع الأطفال الآخرين في وطنهم ومجتمعهم، حيث إن التعليم لجميع الأفراد المعاقين حسب قانون المعاقين لسنة 1975. ويجب أن يتلقى الأطفال المعوقون تعليمهم داخل أجهزة التعليم العادية. وهذا الأمر يستوجب بالنسبة إلى بعض الأطفال إجراء تعديل ملموس في البرنامج التعليمي وإنشاء بعض الخدمات المساندة الضرورية. فالمجتمع مسؤول عن تعديل أجهزته التعليمية بحيث تتيح التعليم الشامل للأطفال المعوقين مثل غيرهم من الأطفال الآخرين (هندي، 1998).

4. **حقهم في الحماية من الأذى والاستغلال:** لابد من اتخاذ التدابير اللازمة لضمان تمتع الأطفال المعوقين بكافة حقوق الإنسان والحريات الأساسية وينبغي اعتماد وإنفاذ تدابير لمنع التمييز ضدهم ولكفالة الكرامة لهم، وتعزيز اعتمادهم على أنفسهم وتيسير اشتراك الطفل في أنشطة المجتمع المحلي اشتراكاً فعالاً (الجمعية العمومية للأمم المتحدة (2001) بند 44).

5. **الحق في العمل والاكتفاء الاقتصادي:** إن العمل واجب مقدس يكفل للإنسان الناحية الاقتصادية ولا يجعله يعتمد على غيره بل أنه يجعله يثق بنفسه ويصقل مواهبه حينما يمارس العمل الذي يناسبه. فذوو العجز لهم الحق في أن يعملوا حسب قدراتهم حتى يكفلوا لحياتهم المستوى المادي والاجتماعي.

لكن الواقع غير ذلك لأننا نجد ذوي العجز يبقون في المنازل يحرمون من إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في المجال العملي وإن شاركوا في ذلك يبقى الشك مسيطرا على قدراتهم وهم يمارسون المجالات المناسبة لهم بل أنهم يوضعون في أماكن لا تناسبهم ولا تناسب ميولهم في محاولة من المجتمع بإقناع الآخرين بأن ذوي العجز يعملون.

لماذا يخاف المجتمع من عمل الأشخاص ذوي العجز؟ هل لأنه عجز في أطرافه؟ أو لأنه عندما يفتح له باب العمل ربما يثير الشفقة في نفوس الآخرين الذين معه، أو أن أصحاب العمل يفضلون أشخاصاً أسوياء لأن الإنتاج برأيهم في تلك الحالة سيكون أكثر وأسرع؟ وهناك من يقول دع المعوق يرتاح في المسكن والدولة وأهله يوفرون له الأكل والشرب.

فهل لدى المجتمع شك في قدرات المعوق العملية؟

إن وجود ذوي العجز بيننا لا يثير الشفقة بل العكس فإن وجودهم معنا يعلمنا الصبر والكفاح والأمل، فالإنسان الذي لديه عجز سوف يعلمنا الإصرار على حب الحياة ولقد أثبتت التجارب في العالم أن الشخص الذي لديه عجز يكون أكثر إنتاجاً وأن أكبر المصانع في العالم يكون العاملون فيها أشخاصاً ذوي عجز في أطرافهم وتكون هي المصانع الأكثر جودةً لأن هؤلاء يعملون بجد واجتهاد من أجل تغيير نظرة الرأي العام تجاههم.

لهذا يجب أن نفتح أبواب العمل إلى هؤلاء الأشخاص ليمارسوا قدراتهم بعد تدريبهم وأنّ عملنا هذا يمكننا اكتساب أيدي عاملة قادرة على العطاء.

فكل إنسان لديه القدرات الخاصة به وهو خبير بنفسه لهذا يجب أن لا نشك في قدرات أي إنسان ما لم نتح له باب التجربة ومن بعدها نصدر الحكم.

6. **الحق في التنقل والسفر والترقية:** بالرغم من أن التنقل والسفر حق من حقوق ذوي العجز إلاّ أننا نجد المجتمع يقف متناسياً أن هذا الحق من أهم حقوقهم فنحرمهم حق التنقل سواء داخل البلاد أو خارجها، وفي كثير من الأحيان نسمع أناسا يرددون كلمات تؤثر على الكثير من النفوس الضعيفة، فلماذا يتحملون مشقة التنقل بدلاً من أن يجلسوا في البيت، حتى إذا سافر أحد من ذوي العجز نجد الكثير ينظر إليه نظرة تساؤل لماذا هذا الشخص يسافر مع أن الكثير من الأصحاب لم يفسح المجال أمامهم للتنقل أو مغادرة منازلهم، وأيضاً ذوو العجز لا نسمح لهم بترك غرفهم أو التنقل في المنازل وذلك خوفاً عليهم من صعوبة التنقل والحواجز الطبيعية والنفسية، حتى التنقل لذوي العجز أثناء العمل والدراسة نجد الكثير من المصاعب والحواجز النفسية والطبيعية.

إن وجود ذوي العجز بيننا لا يثير الشفقة بل على العكس يعلمنا الاعتماد على النفس، والأجدر بنا أن نحترم رأي ذي العجز وننظر له بفخر وأن لا نخلق له الإعاقة النفسية من شفقة وعطف فهي التي تخلق منه إنساناً ذا عجز ويجب على المجتمع أن يسانده في قضيته ويوفر له التجهيزات التي تقضي على عجزه، وأننا لو نظرنا إلى ما يكلف هذا الشخص الدولة من الناحية الاقتصادية في هذا المجال سوف نعرف أنه لن تكون هناك خسارة اقتصادية وإنما يكون كسباً بشرياً فإن هؤلاء الأشخاص ذوي العجز عندما يتنقلون ويمارسون الحياة الطبيعية اليومية سوف يكونون أشخاصاً منتجين لأنهم كما قلنا ربما يتمتعون بعقول تفوق عقول الآخرين وأننا يجب أن نكثف جهودنا ونمحو ناحية الجهل في نفوس بعض أفراد المجتمع عندما يشكون بقدرات الشخص ذي العجز أو يؤثرون له المنزل حتى يحمونه كما يقولون من مشقة الحياة، إن هذه ليست هي الطريقة الصحيحة التي يقدمون خدماتهم بها لذوي العجز.

ومن بين الأسباب الهامة التي تدعو إلى إلغاء جميع الحواجز البيئية الحيلولة دون عزل ذوي العجز عن بقية المجتمع. يمكن إعداد تصاميم قياسية للمباني ومرافق الإسكان البيئية ووسائل المواصلات التي يسهل للأشخاص ذوي العجز دخولها دون الحاجة إلى إجراء تعديلات معقدة غالية التكاليف فيها ويمكن تنفيذ ميزات التصاميم هذه متى تمت مراعاتها في التخطيط في البداية بتكاليف ضئيلة أو بدون تكاليف.

كل فرد في المجتمع له العديد من الهوايات سواء أكانت رياضية أو ترفيهية يختار ما يناسبه منها. ولحن ذوو العجز لنا نفس الهوايات ونحب أن نشارك فيها وأن يؤخذ برأينا فيما نختار لأننا أفراد في المجتمع.

إذن علينا أن نفتح لهم المجال ليمارسوا هواياتهم على اختلافها ونسألهم عن الهوايات التي يحبون ممارستها لأنهم كما قلنا خبراء أنفسهم وعلينا أن ندمجهم معنا في جميع المجالات.

7. **الحق في الزواج والإنجاب:** كل إنسان من حقه أن يستقر وتكون له حياة زوجية يحيا مع إنسان يختاره هو ويكون له أولاد ويعيش في بيت وهو يؤسسه مع شريكته

وتكون له علاقات أسرية مع المجتمع، وهذا طبعاً من أهم حقوق الإنسان، والشخص ذو العجز إنسان من حقه أن يمارس جميع الحقوق التي يمارسها الآخرون، ولكن الواقع غير ذلك حيث إننا نجد المجتمع يقف من ذي العجز مواقف تناقض حقه في الزواج والاستقرار، لأن المجتمع ينظر إليه على أنه إنسان لا يستحق أن يخوض هذه التجربة، وفي كثير من الأحيان نشاهد بعض الأسر تقف من أبنائها ذوي العجز موقف العداء لكونهم يريدون ممارسة هذا الحق لما يتردد المجتمع في تقبل فكرة زواج ذوي العجز؟ هل لأنه يفكر بأن زواج هؤلاء ينتج عنه أطفال ذوو عجز؟ أو أنه يخاف عليهم من الصدمة العاطفية ومن مشاكل الحياة الزوجية.

إن المجتمع يخاف من عدم قدرة ذوي العجز على تربية أبنائهم كما أن هناك تخوفا من زواج المتخلفين عقلياً خشية أن ينتج عن ذلك جيل متخلف آخر.

وإذا سمحنا لذوي الإعاقة بالزواج فنحن بهذا نمنعهم من الانحراف، فهم أناس لهم مشاعر وأحاسيس وغرائز جنسية، فالجدير بنا أن لا نقف في وجههم ونعارضهم في الزواج بل نفتح لهم باب التجربة مع تقديم الإرشادات إن احتاجوا إليها.

8. الحق في المشاركة في سياسة الدولة الاجتماعية والحق في الاختيار واتخاذ القرارات:

لكل إنسان حق المشاركة في جميع مجالات الدولة وفي سياساتها الاجتماعية وله حق الاختيار وتقرير المصير، وذو العجز له نفس الحقوق من المشاركة في جميع المجالات وله حق الاختيار وتقرير المصير وذلك لأنه ليس هناك مجتمع يسير سيره الطبيعي وجزء منه ليس له رأي، إذن من مصلحة المجتمع أن نشارك فيه بآرائنا وأفكارنا ولكن الواقع غير ذلك إذ أننا نجد ذا العجز ليس له حق تقرير مصيره بل الآخرون هم الذين يقررون وحتى الاختيار له ليس حق به، بحيث إن جميع البرامج والأنشطة التي يقدمها ليست باختيارهم، حتى القرارات تكون عن طريق أناس آخرين لا عن طريق أصحاب المشكلة. ولكن نحن نريد مشاركة فعلية ونريد أن نشعر بأن لنا حق الاختيار وتقرير المصير.

فلماذا لا يفتح المجتمع المجال لذوي العجز للمشاركة في سياسة الدولة الاجتماعية وتقرير المصير وحق الاختيار؟

هل لأنه يشك في قدراته في تقرير مصيره؟ أو لأنه ينظر إليه دائماً بأنه إنسان متخلف لا يستطيع أن يختار أو أن يقرر مصيره وذلك لارتباط العجز مع التخلف في نظرة المجتمع. ولكننا رغم أننا ذوو عجز لكن الكثير منا يتمتع بعقول يمكنها أن تشارك في الآراء وتتخذ القرارات التي يحتاج إليها، وليس شرطاً أن يكون إنساناً مختلفاً بل أثبتت التجارب أن الكثير منا أثبت جدارته العلمية.

أعلن اتحاد الشبكة العالمية والمعروف بالرمز W3C بوصفه المسؤول الأساسي عن وضع معايير الشبكة العالمية، أخيراً عن القواعد التي يجب أن تتبع عن تصميم صفحات الإنترنت التي يدخلها الأشخاص من أصحاب الإعاقات.

والهدف الرئيسي من وراء ذلك هو التأكد من أن الاستخدام المتزايد للرسومات والفيديو والأصوات في مواقع الإنترنت لن يستثني المستخدمين المصابين بإعاقات سمعية أو بصرية أو غيرها على مستوى العالم أجمع. وتقول جودي برويتر مديرة مبادرة الاتحاد المتعلقة بإمكانيات الدخول إلى الشبكة : (إن الأهمية البالغة للشبكة العالمية كمصدر للمعلومات يجعل لزاماً أن نتأكد من أنها لن توصد أبوابها أمام أي أحد). ونضيف: (وإذا لم تصمم مواقع الانترنت بحيث يسهل التعامل معها من قبل ذوي الإعاقات، فمن المحتمل أن يخسر هؤلاء الناس فرص تعليم وعمل وتسلية وتجارة مختلفة).

وهذه القواعد هي عبارة عن توصيات طوعية ولا تملك أي سلطة قانونية، ولكن التوصيات السابقة للإتحاد كبروتوكولات قد تم تبنيها على نطاق واسع، فإن برويتر تأمل في أن تجد هذه القواعد التي كتبت لمصممي المواقع ولم يرغب في التعامل مع المواقع الخاصة بالمعوقين، على أربعة عشر مبدأ، ولعل أهمها ضرورة أن تحتوي المواقع على نصوص بديلة في حال استخدام صورة أو صوت، وتكمن أهمية ذلك لفاقدي البصر بشكل خاص. إنهم غالبا ما يستخدمون برامج لقراءة النصوص التي تظهر على الشاشة أو ترجمتها إلى لغة بريل الخاصة بهم، حيث لا تستطيع هذه البرامج قراءة الصورة ووصفها.

وترى بروير كذلك أن المبرمجين الذين يعتمدون على استخدام الصوت لإيصال رسائل معينة في مواقعهم بدون إضافة نصوص، يمكن أن يفقدوا زبائن محتملين بسبب إصابتهم بمشاكل السمع. وتغطي هذه التعليمات مجموعة أخرى من الأمور المهمة، إذ تنصح مصممي المواقع أن يراعوا في حالة استخدام أكثر من لغة في الموقع أن يتم تقديم هذه اللغات بطريقة يمكن فيها لبرامج الترجمة التي يستخدمها فاقدو البصر العمل، وإلاّ أصبحت غامضة بالنسبة لهم.

وعلى كل حالة ليست تعليمات W3C هي الوحيدة في سبيل جعل صفحات الانترنت سهلة الاستخدام من قبل المعوقين، إذ قدمت لجنة استشارية للحكومة الفيدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية اقتراحاً بمعايير جديدة لوضع قانون جديد يطلب من ضمن أشياء كثيرة، من مواقع الانترنت التي تخص الوكالات الفيدرالية بأن تكون صالحة للاستخدام من قبل المعوقين.

وقد تم وضع قواعد W3C من قبل ممثلين لمنظمات المعوقين وشركات الكمبيوتر والاتصالات ومجموعة أبحاث ووكالات حكومية، حيث استغرقت منهم سنة كاملة إلى أن خرجوا بها.

الإعلانات والمواثيق العالمية والعربية الخاصة بحقوق المعوقين

منذ آلاف السنين وعلى مدى أحقاب عديدة، كانت بعض الحقوق السياسية – كالتشغيل والزواج والتنقل – محرمة على المعوق، وكان المعوق معرضاً إلى أنواع المضايقات والإهانات والحبس في أحسن الظروف وإلى القتل في أسوئها.

فعلى سبيل المثال كان الاسبرطيون يرمون ذوي الإعاقات الذهنية في نهر (اورتاس)، وكان الرومانيون يفرضون امتحاناً صعباً على أولادهم الجدد، فيعرضونهم إلى ظروف طبيعية قاسية (ثلج، برد، مطر، زوابع) فإذا نجوا من الموت يحظون بقبول آبائهم.. كل هذا بقصد انتقاء الأقوى والأصلح. لقد ظل سائداً الاعتقاد بأن الرجل الكامل هو الجدير وحده بالحياة والتمتع ببعض الحقوق التي يختلف محتواها ومضمونها من بلد إلى آخر.

كانت الإعاقات (البصرية، العقلية) مرتبطة بالعصور الأولى بغضب الآلهة، وان الرجوع إلى الرومانية واليونانية والجرمانية والسلفية يساعد الدارس على الوقوف على مئات الأساطير من هذا النوع. وكان (العمى) الإعاقة البصرية بصفة خاصة مرتبطة بانتقام الآلهة التي حرمت عبدها من نورها ومن التمتع بجمال كونها نتيجة فواحش ارتكبها أو قربانا لما يقدمه له. أما الإعاقة العقلية (الذي أصابه مس من الشياطين) عن عالم الإنس. كانت كل فئات المعوقين منبوذة من المجتمعات القديمة في أوروبا، وقد ظلت هذه النظريات المتعلقة بالإعاقة سائدة حتى منتصف القرون الوسطى حين كانت الكنيسة تقول بأن المرض بجميع أنواعه قصاص على ما اقترفه الإنسان من ذنوب، وأن الإعاقة تقهقر فكري تضعف فيها الروح وتسيطر عليها المادة.

في أوروبا على امتداد القرون الوسطى وحتى بداية العصور الحديثة، كانت القاعدة العامة لهؤلاء المعوقين هي الحبس. وقد حرصت الحكومات الأوروبية على عزلهم عن بقية المجتمع حرصا منها على وقاية من أناس يخشى من شرهم على حد زعمها. كان مستشفى "صالبتريار" الفرنسي يأوي 8000 شخص سنة 1778 م أغلبهم من المعوقين المحبوسين بدون أي دواء أو تأهيل. ما تميز به القرن التاسع عشر من ثورة فكرية وعلمية على المفاهيم والتصورات الفكرية، فإن النظرية الخاصة بقدرة المعوقين عقلياً على المساهمة في خدمة المجتمع ظلت جامدة، لذلك فإن الطابع العلمي الخاطئ الذي أضفى على المعوق عقلياً، أنجز عنه اعتقاداً شعبياً بصحته على انعكاسات خطيرة على المعاملات. نذكر على سبيل المثال كيف أن النظرية المتعلقة بالتخلف العقلي ربطت بالعنصرية الاجتماعية. وقد تبنى هذه النظرية ونماها الطبيب الانجليزي (لكندون داون) – الذي أدخل سنة 1866 كلمة المنغولية Mongolism التي تطلق حتى الآن على فئة المتخلفين عقلياً، التي تشبه سماتها المغول.

أما في بداية القرن العشرين حيث ألف طبيب أمريكي (كروك شانك) سنة 1924م كتاباً حول التخلف العقلي أطلق عليه اسم (المغول بيبا). وقد فرضت تضييقات عديدة على المعوقين الأوروبيين لأن بعض القادة السياسيين اعتبروهم إضعافا للنسيج البيولوجي والاجتماعي.ففي ألمانيا عمد الحكام النازيون إلى تعقيم كل من أثبتت البحوث البيولوجية أن له إعاقة وراثية (عقلية، حركية، عمى، صمم)، كما

صادق برلمان ولاية "انديانا" بالولايات المتحدة سنة 1907م على مشروع قانون ينص على تعقيم المجرمين الذين تعذر إصلاحهم والمتخلفين عقلياً. وسرعان ما نسج على منوال هذه الولاية ولايات أمريكية أخرى... ناهيك أنه في سنة 1926م صادقت ثلاث وعشرون ولاية على هذا القانون.

إعلانات ومؤتمرات عالمية

- **الأمم المتحدة.**

لابد من الإشارة إلى أن صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1949 قد أعطى لمسألة رعاية المعوقين بعداً عالمياً من خلال ما تضمنه من فقرات في هذا الشأن. وأعقبه بعد ذلك إعلان حقوق الطفل عام 1950 الذي يساوي بين الأطفال في الحقوق، ويدعو إلى وقايتهم من كل ما يمكن أن يعوقهم، وإلى توفير العلاج والتربية المختصة والرعاية التي تقتضيها حالة الطفل المصاب بعجز بسبب إحدى العاهات، وأن يكفل للطفل المعوق الأمن من الناحيتين المادية والمعنوية. وبذلك أصبح هناك جهد دولي يتمتع بدرجة من التنسيق والتعاون في مجال رعاية المعوقين تمثل في صدور وثائق عديدة في هذا المجال.

فقد صدر إعلان حقوق الأشخاص المتخلفين عقلياً عام 1971، واعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة بقرارها 3447 (د- 30) المؤرخ في التاسع من كانون الأول عام 1975، الإعلان في شأن حقوق المعوقين. كما أعلنت سنة 1981 السنة العالمية للمعوقين. وفي عام 1982 اعتمدت الجمعية العامة بقرارها 37/ 52 المؤرخ في الثالث من كانون الأول عام 1982 برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعوقين. وجاء في هذا البرنامج ترجمة عملية من الأمم المتحدة لمفاهيم الشرعية العالمية لحقوق المعوق التي أقرتها عام 1975، وتكملة للسنة العالمية للمعوقين. وقد حددت مهلة عشر سنوات للحكومات المختلفة للعمل على تنفيذ مضامين هذا البرنامج العالمي، إذ أنها أعلنت عقد الأمم المتحدة للمعوقين خلال الفترة من 1983 حتى 1992. وهذا العقد يوفر إطاراً زمنياً للحكومات لتكثف فيه جهودها الرامية إلى تحسين الظروف المعيشية للمواطنين المعوقين. وصدرت توصية بأن تجرى على فترات منتظمة عمليات رصد

وتقييم على المستوى الدولي والإقليمي والوطني، بهدف تقييم حالة المعوقين وقياس درجة التطور في هذا المجال.

• **السنة الدولية للمعوقين:**

أعلنت الجمعية العامة في قرارها 31 / 123 المؤرخ في 16 كانون الأول عام 1981 السنة الدولية للمعوقين تحت شعار "المشاركة الكاملة والمساواة"، وذلك في دورتها الحادية والثلاثين. وقد دعت في صلب القرار ذاته، جميع الدول الأعضاء والمنظمات المعنية إلى الاهتمام بوضع تدابير وبرامج لتنفيذ أهداف السنة الدولية للمعوقين والتي تتمحور حول ما يلي:

- جعل التخطيط الإنمائي وبرمجة خدمات الوقاية وإعادة التأهيل جزءاً لا يتجزأ من عملية التخطيط الوطني.
- إعادة النظر في التشريعات المعتمدة للقضاء على الممارسات التمييزية الممكنة فيما يتعلق بتعليم المعوقين وتوظيفهم. (المعايطة والقمش، 2007).

منتصف العقد الأول

على المستوى الدولي، قام مكتب الأمم المتحدة في فيينا – مركز التنمية الاجتماعية والشؤون الإنسانية – بصفته مركزاً تنسيقياً ضمن منظمة الأمم المتحدة للبرامج والأنشطة العالمية الخاصة بالمعوق، بعقد اجتماع الخبراء العالمي في ستوكهولم من 17 حتى 22 آب 1987، وكان معظم المشاركين من المعوقين. وكان الغرض من الاجتماع إعداد تقرير يتيح للأمين العام مساعدة الجمعية العامة في دورتها الثانية والأربعين في تقييم تنفيذ برنامج العمل العالمي في منتصف عقد الأمم المتحدة للمعوقين. وللمرة الأولى في تاريخ الأمم المتحدة يتخذ قرار، وهو يشكل سابقة، بإتاحة وثائق الاجتماع بطريقة بريل وعلى شرائط صوتية، فضلاً عن ترجمة بلغة الإشارات. وبعد استعراض الوضع العالمي للمعوقين، اعتمد اجتماع الخبراء العالمي تقريراً يتضمن توصيات لتنفيذ برامج العمل العالمي أيضاً خلال النصف الثاني من عقد المعوقين. وقد سلم التقرير بأن الفرص التي أتاحها عقد المعوقين لحفز تنفيذ برنامج العمل العالمي لم تستغل استغلالاً تاماً. ولاحظ أنه لم يحرز تقدماً كافياً في جميع

أنحاء العالم، ولاسيما في أقل البلدان نمواً، حيث يعاني المعوقون معاناة مضاعفة نتيجة لظروف اقتصادية واجتماعية معنية، وأن حالة كثير منهم قد تكون قد تدهورت فعلياً خلال النصف الأول من العقد.

منتصف العقد الثاني

عند تحديد جدول الأعمال الخاص بالأعمال المقبلة وأخذ الأوضاع المنظورة والاتجاهات الاجتماعية العالمية في الاعتبار، اتخذت الجمعية العامة في دورتها الثالثة والأربعين القرار 43/ 98 المؤرخ في 8 كانون الأول 1988 حول تنفيذ برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعوقين وعقد الأمم المتحدة للمعوقين. وفي هذا القرار قدمت الجمعية العامة أولويات تتضمن الأنشطة والبرامج العالمية خلال النصف الثاني من العقد،حيث الدول الأعضاء تتحمل مسؤولية رئيسية في تنفيذ برنامج العمل العالمي. وقد حثت المنظمات غير الحكومية على توفير المعلومات بشأن أنشطتها واجتماعاتها بصورة منتظمة إلى وحدة الأشخاص المعوقين التابعة لمركز الإنماء الاجتماعي والشؤون الإنسانية في مكتب الأمم المتحدة في فيينا. ومحور هذه الوحدة البنود أو الموضوعات المتصلة بالإعاقة ضمن جهاز الأمم المتحدة، كما صرح رئيسها (Mamadu Bari). وأضاف أن هناك أربعة مجالات لعمل المركز، وهي: الإشراف على تنفيذ بنود برنامج الإعاقة وتبادل المعلومات والخبرات في حقل الإعاقة بين الدول المختلفة، والتعاون التقني والمساعدة خاصة بالنسبة إلى الدول المتنامية.

وعلاوة على ذلك، تم الاتفاق في اجتماع فريق الخبراء المعني ببحث الأساليب البديلة للاحتفال بانتهاء عقد الأمم المتحدة للمعوقين، الذي عقد في أيار 1990، على أن القضايا والمفاهيم المتصلة بتحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين تكتسي أهمية أساسية، وينبغي بالتالي مراعاتها على سبيل الأولوية عند صياغة إستراتيجية طويلة الأجل للفترة الممتدة حتى عام 2000 وما بعده. وموضوع هذه الإستراتيجية هو "بناء مجتمع للجميع : من الوعي إلى العمل"، وهو الموضوع الذي اعتمدته الجمعية العامة في قرارها 45/ 91 المؤرخ في 14 كانون الأول 1990.

وفي عام 1991 دعت الجمعية العامة الدول الأعضاء ومؤسسات الأمم المتحدة إلى إعداد الصيغة الأولية لإستراتيجية طويلة الأجل لعام 2000 وما بعده. وعملاً بالتوصيات الواردة في قرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي 1991/ 3 المعنون "عقد الأمم المتحدة للمعوقين"، عقد اجتماع لفريق خبراء، الهدف الرئيسي منه وضع إستراتيجية عالمية طويلة الأجل لتحقيق المزيد من التقدم في تنفيذ برنامج العمل العالمي لعام 2000 وما بعده. وتوصل الاجتماع إلى توصيات عملية عدة في مجالات مثل التشريع، وإعادة التأهيل على الصعيد المحلى، والعيش المستقل، وحقوق الإنسان والاستقلال الاقتصادي، وإيجاد آلية فعالة لتنسيق الأنشطة ورصدها اعتباراً من عام 1992. ومن الجدير ذكره أن منطقة آسيا والمحيط الهادي قد أعلنت عقداً جديداً ينتهي عام 2002.

وقد أصدرت الأمم المتحدة، بعد انتهاء العقد القواعد الموحدة في شأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين" في عام 1944 وكان قد جرى تبني هذه القواعد في الدورة الثامنة والأربعين في كانون الأول 1993 بموجب قرار 48/ 96، وذلك بعد الخبرة التي اكتسبتها الأمم المتحدة من العقد. ومجموع القواعد هو اثنان وعشرون، وهي مسؤولية الدول، موزعة على النقاط الآتية:

- توعية المجتمع.
- العناية الطبية.
- التأهيل المناسب.
- الخدمات المساندة.
- إمكانية الوصول إلى ميادين المجتمع المحلي.
- التربية والتعليم.
- التوظيف.
- الضمان الاجتماعي.
- الحياة العائلية.

- الثقافة.
- النشاطات الترفيهية والرياضية.
- المشاركة في الأنشطة الدينية.
- أهمية المعلومات والأبحاث في موضوع الإعاقة.
- السياسات والتخطيطات الوطنية.
- التشريع.
- المسؤولية المالية لبرامج الإعاقة.
- تأسيس المجموعات المحلية وتقويتها.
- حق منظمات المعوقين تمثيل أصحابها على الأصعدة المحلية والإقليمية.
- تأهيل الكوادر المعنية.
- مراقبة البرامج والخدمات وتقييمها.
- تعاون تقني واقتصادي بين البلدان الصناعية والمتنامية من أجل تحسين أوضاع المعوقين في البلدان المتنامية.
- تعاون دولي.

مع نهاية عقد المعوقين، اتخذت بعض حكومات الدول المتقدمة سلسلة إجراءات، وأصدرت تشريعات هادفة إلى ضمان دمج المعوق. ففي أوروبا مثلاً، تم إنشاء وزارات دولة لشؤون الإعاقة برئاسة وزير مسؤول، تقوم بتنسيق النشاطات المختلفة بالإعاقة داخل الوزارات.

كما باشرت السوق المشتركة بإجراء لقاءات دورية لوزراء السوق المتخصصين بشؤون الإعاقة لتنسيق سياسة أوروبية موحدة بهذا الخصوص. وقد عقد اجتماع في باريس في نهاية تشرين الأول 1991، وأصدرت قرارات تهدف إلى إطلاق سياسات مشتركة تضمن دمج المعوق في المجتمع الأوروبي، وتوحيد التقديمات الحكومية الأوروبية على هذا الصعيد. ففي فرنسا يتم إنشاء وزارة دولة لشؤون المعوقين برئاسة وزير معوق هو "Michel Jilibare" كما سبق ذلك إصدار سلسلة قوانين على أثر

صدور الشرعة العالمية عام 1975. أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد أصدر الكونجرس القانون العام رقم 101-336 بتاريخ 26 تموز 1990 الذي يهدف إلى إلغاء التمييز كله ضد المعوقين داخل المجتمع الأمريكي، وبخاصة على صعيد العمل، والنقل، والمواصلات والخدمات العامة. وقد أكد المرسوم أنه يجب أن تزال الحواجز كلها من أمام المعوق خلال خمس سنوات.

- **مؤتمر العيش باستقلالية 1992**

هذا المؤتمر يعتبر نقلة نوعية في تاريخ الإعاقة. أنه مؤتمر عالمي يضم معوقين ممثلين لأكثر من 90 دولة تجاوز عددهم 3000. تجمعوا في مدينة فانك وفر في كندا ما بين 22 و 26 نيسان عام 1992 لحضور أول مؤتمر عالمي من هذا النوع أطلق عليه " العيش باستقلالية 1992 ". نظمته مجموعة من الهيئات الدولية، ومولته بمعظمه الحكومة الكندية. وقد جاء هذا المؤتمر ليناقش ويبحث، ويعبر عن المعوقين مع انتهاء العقد العالمي للإعاقة.

ثمانية مواضيع رئيسية تناولها المؤتمر، وأكثر من ثلاثمائة وخمسين محاضراً في مائة وسبع جلسات عمل خلال أربعة أيام. تناولت المواضيع قضايا العيش باستقلالية، والاستقلال الاقتصادي، والتربية،والمساواة، والمشاركة الكاملة، ودراسة حالات، واستراتيجيات التغير الاجتماعي، والتكنولوجيا.

العالم العربي تمثل بوفود من لبنان، وسوريا، والأردن، وفلسطين، والجزائر، ومصر، وتونس، وموريتانيا.

وقد شكل هذا المؤتمر منعطفاً في كيفية تعامل عدد من الدول والحكومات مع الإعاقة. فقد أكد، وأكثر من أي وقت مضى أن قضية الإعاقة لا تتعلق بموضوع اجتماعي هو من اهتمامات وزارة الشؤون الاجتماعية والهيئات الأهلية الخيرية. ولكنها، كذلك قضية سياسية، مرتبطة بحقوق المواطنين وواجبات الدولة.

- **المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان**

مائة وتسع وثمانون دولة اجتمعت من جديد لبحث قضية حقوق الإنسان في العالم. فبعد إيران، استضافت النمسا المؤتمر في عاصمتها فينا، وقد عقد ما بين 14 و

25 حزيران من عام 1993 في مركز النمسا للمؤتمرات الذي تحول إلى مناسبة لعرض المشاكل والأمنيات.

الرابحون الأساسيون هم المرأة والسكان الأصليون، والأطفال. أما المعوقون، فقد نالوا في مسودة الوثيقة النهائية، ولو بشكل مختصر، تأكيد حقوقهم في الدمج والمساواة.

- **إعلان نيودلهي حول حقوق المعوقين عقلياً وأسرهم وحاجاتهم:**

عقد في الهند المؤتمر العالمي الحادي عشر للرابطة الدولية للجمعيات العامة عقلياً ما بين 20 و28 تشرين الثاني 1994، بحضور وفود من مائة وثلاثين دولة، ومشاركة ألف وخمسمائة أسرة من الهند مع أولادهم المصابين بإعاقات عقلية. وفاق عدد المشاركين ثلاثة آلاف وخمسمائة من كبار الاختصاصيين والعلماء من أنحاء مختلفة من العالم.

اتحادات عالمية للمعوقين

1. **الإتحاد العالمي للصم:** هو منظمة عالمية غير حكومية للمؤسسات الوطنية للصم، تأسست عام 1951 خلال المؤتمر العالمي الأول للصم، الذي عقد في روما – إيطاليا، وهو من أقدم المنظمات الدولية للأشخاص المعوقين في العالم.

   يركز اهتماماته على التشديد على إزالة عوائق الاتصال، وسياسة لغة الإشارة وتطويرها، وتعليم أفضل للصم، وتحسين المعلومات وتعزيزها، وتقديم الخدمات، ووضع برامج لتطوير الصم في البلدان المتنامية.

2. **الإتحاد العالمي للمكفوفين:** تأسس عام 1984 نتيجة دمج تنظيمين دوليين للمكفوفين، أحدهما أسس عام 1964، والآخر عام 1984. يضم الإتحاد مائة وثمانية وستين دولة، بينها اثنتا عشرة دولة عربية. والهدفان الرئيسيان لعمله هما:

   أ. الوقاية من العمى، وذلك بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية.

ب. تحقيق تكافؤ الفرص أمام المكفوفين مع مؤسسات الأمم المتحدة والدول المستقلة، والعمل مع مجموعات متخصصة كمجموعة المرأة المكفوفة. كما أن

من ضمن أهدافه أيضاً التأهيل، والتوظيف، وحقوق الإنسان، والتقنيات الحديثة، ومحو الأمية، والتربية.

أمّا في المجتمعات العربية والإسلامية، فرغم ما تعرض له المعوقون من إهمال في عصور الانحطاط، ورغم بعض الممارسات التمييزية الطفيفة، فإن وضعية المعاقين في هذه المجتمعات كانت مرضية.بصفة عامة بشهادة أكثر الإحصائيين من غير المسلمين.

ونحن نسوق هذه المقارنة لا تعصباً لحضارة ضد أخرى بل للموضوعية العلمية.

إن التركيز المفرط على افتتاحية والمرودية الاقتصادية والقيم الفردية لم تقس القبول في المجتمعات العربية والإسلامية، حيث ترعرعت فيها قيم التكامل الاجتماعي والتضامن داخل العائلة الموسعة والعشيرة. فأين يجد المريض والمعوق والأرمل والمسن وابن السبيل مكانه.

نظرة الإسلام للمعوقين

نظر الإسلام إلى الإنسان على أنه كائن مكرم لقوله تعالى ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ﴾ [الإسراء: 70]، ولم يميز بين أفراد مجتمعه لا على لون، ولا على جنس وإنما كان مقياس الأفضلية عند الله هي التقوى ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: 13]، وكان التأثير الواضح للقيم الإسلامية موجوداً فلم تستثن تعاليم الإسلام المعوقين عن بقية بني آدم، إذ كرمت البشرية كلها.

وفي الحديث الشريف، قال ﷺ **«يا أيها الناس، ألا إن ربكم واحد، إن أباكم واحد. ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا لعجمي على عربي ولا أحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلاّ بالتقوى»** (مسند أحمد 5/ 4).

فالفروق الخلقية: العضوية واللونية والعرقية، وكذلك الفروق الطارئة كالفروق الاقتصادية، والاجتماعية والفروق الثقافية في المناصب الإدارية لا تصلح هي الأخرى. ومن وجهة نظر الإسلام للتفريق بين البشر في التعامل (القاسم). قال ﷺ **«إن الله لا ينظر إلى صوركم وأجسامكم، ولكن ينظر إلى قلوبكم»**.

كذلك نهت تعاليم الإسلام عن كل علو وكبرياء، واحتقار فئة مسلمة لفئة أخرى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ وَلَا نِسَآءٞ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيۡرٗا مِّنۡهُنَّۖ وَلَا تَلۡمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلۡأَلۡقَٰبِ ﴾[الحجرات:11].

ولقد أقر الإسلام مبدأ الأخوة والتكافل الاجتماعي. فقال تعالى ﴿إِنَّمَا ٱلۡمُؤۡمِنُونَ إِخۡوَةٞ ﴾[الحجرات: 10]، وأوجب على المسلمين أن يتعاملوا باحترام، وإدخال السرور إلى قلوب إخوانهم، وقضاء مصالحهم وتيسير أمورهم. قال الرسول المصطفى ﷺ **«والله في عون العبد، ما كان العبد في عون أخيه»** (صحيح مسلم).

والدين الإسلامي، دين يحث على المساواة والعدل وحفظ الحقوق، ومراعاة الفروق الفردية وعدم التمييز في المعاملة لما أظهر الرسول ﷺ بعض اللامبالاة إزاء رجل أعمى كان يريد أن يكلمه، فنزلت الآية المعروفة مذكرة بالقوة الفكرية والروحية التي يمكن أن تنفجر في نفس هذا الإنسان ﴿ عَبَسَ وَتَوَلَّىٰٓ ۝١ أَن جَآءَهُ ٱلۡأَعۡمَىٰ ۝٢ وَمَا يُدۡرِيكَ لَعَلَّهُۥ يَزَّكَّىٰٓ ۝٣ أَوۡ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ ٱلذِّكۡرَىٰٓ ﴾ [عبس: 1-4].

وهو دين يسر لقوله ﷺ **«إذا صلى أحدكم بالناس فليخفف، فإن فيهم الضعيف والسقيم والكبير. وإذا صلى أحدكم لنفسه فليطول ما شاء»** (متفق عليه 21/ 168، رياض الصالحين).

والإسلام كذلك لم يفرق في العمل، فكل حسب قدرته. **«عن أنس-رضي الله عنه – أن رسول الله ﷺ استخلف ابن أم مكتوم على المدينة يصلي بهم وهو أعمى»** (أحمد بن حنبل 3/ 132) وقد كان مؤذناً. وبما أن الإسلام دين الشمولية، فلم يترك أمراً إلاّ وتحدث به وعالجه. فقد تناول فئة الضعفاء والمعوقين وضرورة مراعاتهم، والاهتمام بهم والتعامل معهم، كبقية أفراد المجتمع. والأحاديث التالية توضح ذلك:

قال رسول ﷺ **«من ولي من أمر الناس شيئاً فاحتجب عن أولي الضعفة والحاجة، احتجب الله عنه يوم القيامة»** (أحمد بن حنبل 5/ 38).

وقال الله تعالى: ﴿ لَّيۡسَ عَلَى ٱلۡأَعۡمَىٰ حَرَجٞ وَلَا عَلَى ٱلۡأَعۡرَجِ حَرَجٞ وَلَا عَلَى ٱلۡمَرِيضِ حَرَجٞۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ يُدۡخِلۡهُ جَنَّٰتٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُۖ وَمَن يَتَوَلَّ يُعَذِّبۡهُ عَذَابًا أَلِيمٗا ﴾ [الفتح: 17].

ولكن درءاً للمفاسد، فقد أعفى الدين الإسلامي الأفراد المعاقين والضعفاء من المسؤولية. فقال ﷺ **«رفع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ، وعن المبتلى حتى يبرأ، وعن الصبي حتى يكبر»** (أبو داود 4/ 4398)[1].

وقال تعالى: ﴿وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا﴾[النساء:5] السفيه هو ضعيف العقل أو الذي به اضطراب في الرأي والفكر أو الأخلاق. (علوان، 1981) (علوان، 1982).

أما بالنسبة إلى القانون فهم سواء، فالعالم إذا قتل جاهلاً، يقتل به. وإن كانت النفسان متفاوتتين في نفع المجتمع وإفادة الناس، لأن الإسلام يرى النفس بالنفس.

ثم لما ازدهرت الحضارة الإسلامية، اعتبرت الإعاقات بمختلف أنواعها أمراضاً تتطلب العلاج مثل الكندي وابن سينا، الذين اعتمدا التجربة والتحليل في الطب، واعتبرا أنه لا دخل للشياطين في الإعاقة العقلية. كما أسس بمارستان بغداد سنة 756 م (137 هجرية) الذي كان أول بمارستان خاص بالأمراض العقلية، ثم انتشرت هذه المؤسسات إلى شمال إفريقيا ونحوها إلى أوروبا عبر أسبانيا. لكن، في بداية القرن الخامس عشر، انطفأت هذه الشعلة العلمية، وعادت الشعوذة والانحرافات والدجل إلى مفاهيم العلاقة في العالم العربي والإسلامي. وإلى وقت غير بعيد، ظهرت حقوق للمعوقين في كثير من البلدان وكانت مرتبطة باعتبارات انتفاعية منها مدى قدراتهم ومدى إنتاجهم في المجتمع (القاسم، 1991).

إن نظرتنا للمعوق لا يجب أن تستند إلى خلفيات أخرى غير القيم الإنسانية. فمقاييس الإنتاج والصلاحية كلها مقاييس لا تؤدي في نهاية المطاف إلا إلى التمييز والعنف، أما القيم الإنسانية من عدالة وبر وتكافل ومحبة وتضامن واحترام وتسامح، فإنها لا تؤدي إلا إلى الإسلام.

(1) المبتلي: ذهاب العقل كلياً أو جزئياً (بصرع، إغماء، تأثير حبوب أو ضعف العقل).

تجارب عالمية حول إصدار قوانين خاصة بالمعوقين

تجربة الأردن

بدأ الاهتمام بموضوع إصدار قوانين وتشريعات خاصة بالمعوقين في الأردن مع بداية الثمانينيات من القرن العشرين وعلى أثر العام الدولي للمعوقين 1981، فقد أوصت اللجنة التشريعية التابعة للجنة الوطنية الأردنية للعام الدولي للمعوقين بضرورة إصدار التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين، وعلى أثر ذلك أعدت وزارة التنمية الاجتماعية في عام 1982، مسودة مشروع قانون المعوقين. وقد تألف ذلك المشروع من 17 مادة، وقد بقيت مسودته حتى عام 1989 حيث تم إجراء بعض التعديلات على مواده، وأعيدت صياغة مواد أخرى منه، حتى ظهر قانون رعاية المعوقين رقم 12 لعام 1993، الذي سمي بقانون رعاية المعوقين، بعد أن مر بمراحله الدستورية. وجاء في مبررات ظهور هذا القانون ضرورة توفير الخدمات التربوية والاجتماعية للمعوقين من خلال مواد ذلك القانون التي تكفل حقوقهم وتنظمها (الروسان 1999: 207).

وقد صدر كتاب كودة متطلبات البناء الخاص بالمعوقين (1993) عن وزارة الأشغال العامة والإسكان، تطبيقاً للقانون لعام 1993، أما الباب الثالث فقد تضمن المتطلبات الدنيا لتأهيل المباني العامة وتضمينها. والباب الرابع تضمن متطلبات العناصر الخارجية لاستعمال المعوقين.

وفي دراسة أعدها الأمير رعد بن زيد: صدر قانون رعاية المعوقين الذي يؤكد تزايد وعي مجتمعنا بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة.

بمناسبة اليوم العالمي للمعوقين أعد سمو الأمير رعد بن زيد كبير الأمناء دراسة بعنوان "القانون الأردني لرعاية المعوقين والدروس المستفادة". وجاء في الدراسة أن نسبة الإعاقة تتراوح ما بين 8 -10 بالمائة من عدد سكان أي مجتمع من المجتمعات مما يعني وجود ما يزيد عن 600 مليون معاق في العالم (سنة صدور الدراسة)، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن إعلان الأمم المتحدة للسنة الدولية للمعوقين عام 1980 شكل نقطة تحول في الوعي المجتمعي بقضية الإعاقة.

واستعرضت الدراسة المراحل التي مرت بها عمليات الاهتمام المجتمعي في الأردن بقضية الإعاقة وصولاً إلى صدور قانون المعوقين الأردني الذي جاء تتويجاً لتطور طبيعي لوعي واهتمام المجتمع في قضية الإعاقة.

وأشار سمو الأمير رعد بن زيد في الدراسة إلى أبرز السمات العامة للقانون الأردني لرعاية المعوقين رقم 12 لسنة1993 والذي استند إلى مبدأ المساواة في الحقوق والواجبات المستمدة من الشريعة الإسلامية السمحة التي يقوم عليها الدستور الأردني.

كما روعي في القانون الالتزام بروحية الإعلانات والمواثيق الدولية ذات العلاقة كما اتصف القانون بالشمولية والمرونة.

بالرغم من أنه لا يمكن الإدعاء بأنه يتم تطبيق القانون على النحو الأمثل إلا أنه يمكن التأكيد أنه لعب دوراً كبيراً في توعية المجتمع ومختلف الهيئات الحكومية بالتزاماتها حيال المعوقين.

واستعرضت الدراسة المنجزات التي تم تنفيذها بموجب أحكام القانون سواء في مجالات الرعاية الصحية من قبل الأجهزة الطبية اللازمة للمعوقين وإنشاء المركز الوطني للإرشاد الجيني وصرف بطاقات التأمين الصحي.

التأهيل والتدريب

وفي مجال التأهيل والتدريب تم تأسيس عدد من مراكز التأهيل والتدريب المهني للمعوقين في المحافظات وكذلك أنشئت كلية العلاج الوظيفي في عام 1993 بهدف تهيئة الكوادر البشرية المؤهلة كما تم تبني فكرة برامج التأهيل المجتمعي للوصول إلى أكبر عدد ممكن من المعاقين وكذلك تم توفير وتقديم الأدوات المساعدة المجانية للمعاقين مثل الكراسي المتحركة والسماعات الطبية والعدسات الطبية وسواها، كما أنشأ برنامج جامعي متخصص يمنح الماجستير في معالجة النطق ومشكلات اللغة في الجامعة الأردنية.

التربية والتعليم

أما في مجال التربية والتعليم العالي فقد تم تبني البرنامج التربوي الخاص في مدارس المملكة للطلبة المعاقين الذين تسمح قدراتهم بذلك، كما قامت وزارة التربية

والتعليم بتوفير التقييم التربوي لتحديد طبيعة الإعاقة كما يتم سنوياً قبول كافة الطلبة المعوقين الناجحين في الثانوية العامة بالجامعات الأردنية ومنحهم خصماً يصل إلى 90 ٪ من الرسوم. كما تم توفير الدعم المالي للطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 -12 سنة للمساهمة بجزء من الرسوم المترتبة الخاصة.

التشغيل

وفي مجال التشغيل أشارت الدراسة إلى أنه تم إنشاء قسم خاص لتشغيل المعاقين في وزارة التنمية الاجتماعية منذ عام 1995 كما تم التنسيق مع ديوان الخدمة المدنية ولجنة الحالات الإنسانية لقبول طلبات العمل للمؤهلين من ذوي الحاجات الخاصة. وكذلك يجري العمل على إلزام مؤسسات القطاعين العام والخاص بتعيين ما لا يقل عن 2٪ من مجموع العاملين المعوقين في تلك المؤسسة.

وفي مجال حرية الحركة والتنقل إشارات الدراسة إلى إصدار كودة متطلبات البناء الخاص بالمعوقين في عام 1994 كما أصدر مجلس البناء الوطني المتطلبات الأساسية لتأهيل المباني العامة لأغراض استخدامها من قبل ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقامت أمانة عمان الكبرى باستحداث مديرية خاصة لمتابعة تطبيق كودة البناء الخاص بالمعوقين عام 1996 وأشارت الدراسة إلى أنه تم تركيب مصعد خاص للمعوقين على مدخل الديوان الملكي العامر ومبنى مجلس الأمة.

الإعفاءات الجمركية

وتناولت الدراسة ما تم في مجال الإعفاءات الجمركية وخاصة فيما يتعلق بالإعفاء الجمركي على السيارات الخاصة بالمعوقين شديدي الإعاقة من دفع رسوم تصريح العمل لعامل واحد غير أردني لخدمتهم في المنازل وإعفاء المعاقين من ضريبة مغادرة البلاد ومنحهم خصماً بنسبة 50٪ من ثمن تذاكر السفر على خطوط الملكية الأردنية.

وفي مجال الرياضة تم تأسيس الاتحاد الأردني لرياضة المعوقين وكذلك المساهمة في الأندية الرياضية الخاصة بالمعاقين والتي بلغ عددها 13 نادياً. كما استضافت الأردن

الدورة الرياضية العربية الأولى للفئات الخاصة، وكذلك تم إنشاء صالات رياضية متعددة الأغراض خاصة بالمعوقين في عدد من المحافظات.

وخلصت الدراسة إلى استخلاص جملة من الدروس المستفادة في ضوء الدور الذي لعبه قانون المعوقين وأثره في تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وأهمها: أنه كان لإقرار القانون ضرورة لا بد منها، حيث لعب القانون دوراً أساسياً في رفع مستوى الوعي بقضية الإعاقة وتحفيز المؤسسات للقيام بدورها في هذا المجال.

كما أن إصدار القانون يتطلب وجود آلية إشرافية وتنفيذية تكفل متابعة تطبيق أحكامه. وأشارت الدراسة إلى أنه من الضروري أن يكون القانون مفصلاً وذلك لتجنب الخوض في الإجراءات التنفيذية.

وفي تحقيق صحفي، حول معاناة المعاقين في الأردن، تحدث السيد محمد حرز الله قائلاً إن الاتجاهات السلبية نحو المعوقين، تؤدي إلى مشاكل وضغوط نفسية عندهم فهم المعاقين يعانون من قلة المشاركة الاجتماعية، مشيراً إلى بعض العراقيل التي تواجه المعوق وتعترض طريقه، خاصة المباني والأرصفة والمنتزهات والمدارس والأنفاق المنشأة، ومعاناتهم نتيجة المواصلات، ووسائط النقل غير المعدلة، وحول قضية التشغيل، وحق المعاقين في العمل، حيث تم تشغيل 450 معاقاً من كلي الجنسين من مختلف الإعاقات. إلاّ أنه ظهرت بعض المشكلات التي تواجه عملية التشغيل، ومنها، ضعف الأداء للمتدربين مهنياً، وصعوبة المواصلات، وقلة الأجور المدفوعة، والاتجاهات السلبية من قبل أصحاب العمل نحو المعوقين، بالإضافة إلى بعض الآثار السلبية التي تركها بعض المعوقين الذين عملوا من عدم التزام وعدم توفر التسهيلات البيئية والتكيف مع بيئة العمل.

ويجب أن يكون عمل المعوقين مبنياً على الحب والرغبة، وليس بالإكراه والتهديد، ويجب أن يدرب المعوقون على المهن الجديدة.

ويقدم اتحاد الجمعيات الخيرية أكشاكاً للمعاقين، وكذلك يتم تقديم قروض مالية لهم تتراوح ما بين (2000 – 10000 دينار أردني).

أما أمانة عمان الكبرى، فقد قامت باعتماد كودة الطرق في المشاريع، حيث قامت بعمل منحدرات خاصة بالمعوقين، وتركيب إشارات ضوئية خاصة لمساعدتهم على قطع الطرق بسهولة، كما قامت الأمانة بتزويد الحدائق بوسائل خاصة للمعوقين تساعدهم على التحرك بسهولة ويسر. كما قامت بتشغيل عدد كبير منهم يصل إلى 70 موظفاً (جريدة الدستور 95، ص 10).

تجربة دولة فلسطين

المرأة المعاقة في قطاع غزة هموم ومشاكل تبحث عن حلول!

تشكل المرأة نصف المجتمع وعليها تقع مسؤولية كبيرة في بنائه ولكي تتمكن من الوفاء بهذه المهمة فإنه يتوجب توفر الحقوق الأساسية لها، وتعتبر ظاهرة التمييز ضد المرأة ظاهرة عالمية، وهي ظاهرة موجودة في المجتمع الفلسطيني، ولما كان ذلك فإن المرأة المعاقة تعاني بشكل أكبر من هذا التمييز على اعتبار أنها امرأة ومعاقة في نفس الوقت.

ويسود مفهوم خاطئ لدى المجتمع الفلسطيني، بأن ظاهرة التمييز هي مشكلة عائلية خاطئة لكن الحقيقة هي أن التمييز ضد المرأة ينبع من كونها امرأة ومن الواضح أن التمييز بسبب الإعاقة هو مشكلة عامة تخص المجتمع وتتحمل الدولة المسؤولية الرئيسية فيها.

والاحتلال الإسرائيلي ببطشه كان السبب الرئيسي في ارتفاع عدد المعاقين وتسببت جرائم الاحتلال في الانتفاضة الشعبية الأولى عام 87 وفي انتفاضة الأقصى الثانية في ازدياد عدد المعاقين بشكل كبير جداً، في الحواس أو القدرات الجسدية أو النفسية أو العقلية إلى المدى الذي يحد من إمكانية تلبية حياة المعاقين العادية أمثالهم في ظروف أمثالهم من غير المعوقين.

والمعاق بهذه الصفة شخص طبيعي يتمتع بنفس حقوق غيره من المواطنين وعليه واجبات في حدود ما تسمح به قدراته وإمكانياته وبالتالي لا يمكن تشكيل نظرة عامة للمعوق على أساس العطف والحنان، فإن نظرة كهذه تجعل من دور المعوق سلبياً.

وأكدت الورشة التي عقدت في غزة المرأة المعاقة في قطاع غزة هموم ومشاكل تبحث عن حلول عام 1997 إن للمعوق حقوقاً يجب على وزارة الشؤون الاجتماعية التنسيق مع الجهات الحكومية والمؤسسات الخاصة لرعايتها في المجال الاجتماعي والصحي والتأهيل والتشغيل وبذلك يجب عدم التمييز في الجنس عبر إقرار المساواة للمرأة بالرجل، وتمتعهم بنفس الحقوق والواجبات على قدم وساق، وانتهاج سياسة القضاء على التمييز ضد المرأة، وذلك أن المرأة المعاقة تتعرض في المجتمع الفلسطيني لتمييز مضاعف باعتبار إعاقتها وعليه فهي أكثر الناس احتياجاً للرعاية.

وقد نظم مركز الميزان لحقوق الإنسان ورشة عمل حول واقع المرأة المعاقة في قطاع غزة ضمن مشروع توعية النساء المعاقات في القطاع وقد هدف المركز من خلال ذلك إلى العمل على تحسين الأوضاع المعيشية للنساء المعاقات في قطاع غزة.

المرأة والإعاقة في القانون الفلسطيني

يمكن تحديد الحماية القانونية التي رتبها القانون الفلسطيني للمعاق على النحو التالي:

- **المجال الاجتماعي**

يجب تقديم الخدمات الخاصة بالمعوق في مجال الرعاية والإغاثة والتدريب والتثقيف مع توفير خدمات الإسكان لشديدي الإعاقة الذين ليس لهم من يعولهم وتحديد طبيعة الإعاقة وتأثيرها على أسرة المعوق مع توفير برامج تثقيفية للتنمية الأسرية.

- **المجال الصحي**

يعد الحق في الصحة من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية التي تشكل جزءاً لا يتجزأ من حقوق الإنسان، ولتحقيق رعاية صحية يجب أن تستوعب الخدمات الصحية جميع السكان وتقديم الوسائل الوقائية والعلاجية والتأهيلية للمواطنين، وبصورة خاصة تجاه المعاقين العمل على:

- تشخيص وتصنيف درجة الإعاقة لديهم.
- ضمان الخدمات الصحية لهم.
- تقديم وتطوير الاكتشاف المبكر للإعاقات.

- تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية لهم.

- **المجال التعليمي**

إن الفتيات المعاقات يتعرضن للحرمان من الحق في التعليم مما يستوجب مراقبة دقيقة تضمن حقوقهن وتلبي احتياجاتهن بالتالي:

- توفير التشخيص التربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها.
- ضمان حقهن في الحصول على فرص متكافئة للتعليم.
- توفير المناهج والوسائل التربوية والتعليمية والتسهيلات المناسبة.
- توفير التعليم بأنواعه ومستوياته المختلفة حسب احتياجاتهن.
- إعدادهن تربوياً كل حسب إعاقتها.
- ومن المؤكد أن ذلك يتطلب جهداً مميزاً يلبي الاحتياجات التعليمية والتصنيفية للمعاقات مما يساعدهن على التطور ورفد المجتمع بقوة بشرية في التنمية الشاملة.

- **المجال التأهيلي**

يعتمد التأهيل على إيجاد كوادر فنية مؤهلة للعمل على مختلف فئات المعوقين عبر دورات تدريبية لهم وخلق روح العطاء في صفوفهم كما يجب العمل على إيجاد برامج للمعوق على النحو التالي:

- **التأسيس والتأهيل**: بهدف خلق قاعدة من المهارات لدى المعوق تصلح لتأهيل المبتدئين لاكتساب مهارات عملية بغرض ممارسة مهنية ما.
- **التصحيح**: أثناء العمل يحتاج المعوق إلى ترسيخ المفاهيم الصحيحة الخاصة بعمله لرفع إنتاجه إلى جانب التخلي عن المفاهيم والأساليب الخاطئة.
- **رفع الكفاءة**: وذلك بدفع المعاق إلى برامج تحقق رفع درجة أدائه وكفايته للعمل وإكسابه مهارات جديدة تساهم في رفع الإنتاج والتنمية.
- **مجال الترويح والرياضة**: وذلك بتوفير فرصها للمعاقات بملاءمة الملاعب والقاعات والمخيمات والنوادي وتوفير المستلزمات اللازمة لذلك ودعم مشاركة المعاقات في برامج رياضية ودولية.

يقع العبء الأكبر والواجب الأساسي لتأهيل وتدريب وتوفير التسهيلات وحماية المعوقين على الدولة (السلطة الفلسطينية) فلا يجوز أن تكون الإعاقة سبباً يحول دون تمكن المعاق من الحصول على الحقوق كغيره من الموظفين لذا رتب القانون على الجهات المعنية واجبات ينبغي الالتزام بها لتوفير ذلك وهي: إلزام وزارة الشؤون الاجتماعية بالتنسيق مع الجهات المعنية بإعداد التوعية للمعوق وأسرته والبيئة المحلية،فيما يتعلق بحقوقه.

- **تقديم التأهيل بأشكاله المختلفة:** وفق ما تقتضيه طبيعة إعاقة الفرد، وبمساهمة منه لا تزيد على 25٪ من التكلفة إلا أن القانون أعفى المعوقين من دفع هذه النسبة المقررة بسبب مقاومة الاحتلال الإسرائيلي. ورتب القانون حقاً للمعاق بالإعفاء من الرسوم والجمارك والضرائب لجميع المواد التعليمية والطبية ووسائط النقل اللازمة لمدارس ومؤسسات المعوقين، كما أعفى وسائط النقل الشخصية من الضرائب والجمارك والرسوم بالإضافة إلى الإعفاء من رسوم التأمين الصحي.

ومن جهة أخرى تلتزم السلطة بالمساهمة في توفير الخدمات الترويحية والرياضية للمعاقين بتخفيض رسوم دخولهم إلى الأماكن الثقافية والترفيهية والأثرية الحكومية بنسبة 50٪ إضافة إلى منح تخفيضات خاصة لهم ولمرافقيهم في وسائط النقل العامة:

- وضع الأنظمة والضوابط التي تضمن للمعوق الحماية من جميع أشكال العنف والتمييز.
- إدخال لغة الإشارة في المرافق الحكومية.
- دعم تكوين منظمات وجمعيات خاصة بالمعاقين.
- دعم برامج المشاغل المحمية.
- العمل على توفير بيئة مناسبة للمعوقين: تتضمن الاستعمال الآمن للأماكن العامة وذلك يتطلب عمل وزارة الحكم المحلي بالتنسيق مع الجهات المعنية بإلزام المؤسسات العامة والخاصة بشروط ومواصفات فنية تلبي حاجة المعاق وتوفر المواءمة له، وتوفر له بيئة تعليمية مناسبة فعلى وزارة التربية والتعليم العالي تأمين بيئة تتناسب واحتياجات المعوقين في المدارس والكليات والجامعات، تسهل

حركتهم وذلك عبر قيام وزارة المواصلات توفير التسهيلات اللازمة لتمكين المعوقين من استخدام أجهزة ومعدات ومرافق الاتصالات.

تجربة دولة مصر

صدر أول تشريع للمعاقين في مصر عام 1950 حيث أشارت مواد القانون إلى المعوقين وحقوقهم الاجتماعية. وفي عام 1975 صدر قانون معدل بشأن تأهيل المعوقين. وفي عام 82 صدر قانون معدل وكانت أهم بنوده التعريف بالإعاقة وتشكيل مجلس أعلى. وصدرت قوانين بتخصيص وظائف وأعمال للمعوقين المؤهلين المعوقين في المجتمع.

تجربة المملكة العربية السعودية

- صدر تشريع سمي (بقانون المعوقين) عام 87.
- تقديم خدمات مثل الإعفاء بنسبة 50٪ من تذاكر السفر للمعوقين ومرافقيهم.
- التعليم المجاني للمعوقين.
- صرف مكافآت شهرية للطلاب المعاقين في المدارس تصل إلى 300 ريال.
- توجد أمانة عامة للتربية الخاصة المستقلة.

تجربة الجماهيرية الليبية

- وجود قانون صدر عام 81 ويؤكد على الحقوق والواجبات وتعريف الإعاقة ودمج الأطفال في المجتمع.

تونس، سوريا، لبنان، الإمارات، الكويت، العراق

- صدور قانون تشريعات يتناول حقوق المعوقين وبرامج التأهيل المهني ورعاية صحية ودمجهم في المجتمع.

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول الدول التي أصدرت تشريعات وقوانين خاصة بالمعاقين فيما يتعلق بموضوع الدمج الشامل، ففي عام 1975 ظهر أول قانون خاص بالمعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية، والمعروف باسم القانون العام

94/ 142 ظهر القانون نتيجة لعدد من الضغوطات التربوية والاجتماعية التي قادها الآباء والأمهات والمعلمون والمعلمات والعاملون في مجال التربية الخاصة (الروسان، 1998).

أهداف القانون العام رقم 94/ 142:

يذكر بالارد وزميله (Ballarad & Zettel, 1979) الأهداف التالية للقانون العام المعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعاقين.

1. ضمان وتوفير برامج التربية الخاصة للمعوقين الذين يحتاجون إلى تلك البرامج.
2. ضمان اتخاذ القرارات العادلة والمناسبة عند اتخاذ القرار لتقديم الخدمات والبرامج التربوية للشباب المعوقين.
3. ضمان إدارة برامج التربية الخاصة في كل الولايات المتحدة الأمريكية.
4. دعم برامج التربية الخاصة من قبل الولاية والحكومة الفدرالية.

الحقوق التي تضمنها القانون العام 94/ 142:

1. **الحقوق التربوية:** وتتضمن تلك الحقوق كما أوردتها المادة رقم (3. ج) ضمان الحقوق التربوية لكل الأطفال المعاقين مجاناً من عمر ثلاثة إلى ثماني سنين، وحقهم في المشاركة في بكل النشاطات التربوية المدرسية كبقية الأطفال العاديين، ويعني ذلك أن إعاقة الفرد يجب أن لا تحول دون مشاركته في النشاطات الموسيقية والرياضية...الخ.
2. **حق الأطفال المعاقين في التربية المناسبة:** وتتضمن تلك الحقوق التربوية إعداد وكتابة خطة تربوية فردية لكل معوق كما تتضمن تلك الحقوق تعريف الأطفال المعاقين بكل فئة من فئات الأطفال المعاقين وتعريف التربية الخاصة ومدى حاجة الطفل إلى برامج التربية الخاصة وتحديد مكونات الخطة التربوية وللتأكد من توفر ثلاثة شروط في كل خطة تربوية فردية هي الفردية ، التربية المناسبة، البرنامج التربوي الذي سيقدم للطفل المعاق كما حدد القانون الخطة التربوية الفردية ووضع تعريفاً لها على أنها خطة فردية تكتب لكل طفل معاق ويشارك في كتابتها لجنة مؤلفة من مدير المدرسة أو المنطقة التعليمية ومعلم الطفل وولي أمر الطفل أو

الطفل نفسه كما يمكن أن يضاف إلى أعضاء اللجنة الأخصائي اللغوي أو المرشد التربوي أو النفسي أو من لهم علاقة بالخطة التربوية الفردية كما حدد القانون أبعاد هذه الخطة وهي مستوى الأداء الحالي للطفل والأهداف السنوية والخدمات التربوية المحددة المناسبة للطفل والزمن اللازم لتحقيق تلك الأهداف ، كما أشار القانون إلى أن الخطة التربوية تمثل اتفاقاً بين الأطراف الموقعة عليها يتم بموجبها تحقيق الأهداف المكتوب فيها وللآباء الشكوى إذ لم يتم تحقيق تلك الأهداف.

3. **حق الأطفال المعاقين** :وذويهم المطالبة بحقوقهم (Right To Due Process Of Low) وتتضمن عدداً من النقاط:

- إشعار الطفل وذويه بأنه سوف يكون موضع تقييم قبل إحالته ويجب أن يكون هذا التقييم والتشخيص بعدد من الاختبارات والمقاييس التي تناسب لغة الطفل.
- حق الطفل وذويه في تقديم شكوى ضد الجهات التي قيمت الطفل أو صنفته أو وضعته في المكان غير المناسب.
- حق الطفل في التقييم الفردي.
- حق الطفل وذويه في الإطلاع على السجلات والتقارير الخاصة به.
- حق الطفل وذويه في إقامة دعوى ضد المدرسة أو لجنة الخطة التربوية الفردية إذ لم يتم تنفيذها.
- حق الطفل وذويه بضرورة وجود وصي عليه يتولى أموره ويطالب بحقوقه.

وقد أثارت مثل تلك الحقوق الرأي العام في المجتمع الأمريكي والمتعلقة بحقوق الأطفال غير العاديين ومعارضة البعض الآخر لها بسبب صعوبة توفير مثل هذه الحقوق إذا ما طبق القانون.

4. **حق الأطفال المعاقين في التقييم المناسب غير المتحيز**: وتتضمن تلك الحقوق أن تكون لغة الاختبارات مناسبة للطفل موضوع التقييم ولا تكون متحيزة ثقافياً أو عرقياً وأن يستخدم أكثر من اختبار في تقييم أداء الطفل ومن قبل أخصائيين ذوي كفاءة عالية في استخدام تلك الاختبارات.

5. **تعريف الإعاقة وفئاتها (Definition of H.C Conditions)**: تضمن القانون تحديداً لفئات التربية الخاصة وهي الإعاقة العقلية، ضعاف السمع، الصم، الإعاقة، البصرية، ذوي الاضطرابات اللغوية، الاضطرابات الانفعالية، الإعاقة الحركية ذوي المشكلات الأخرى، كما تضمن القانون تعريفاً لكل فئة من الفئات السابقة.

6. **الحقوق المدنية للمعاقين**: والتي تتضمن عدم التمييز أو استبعاد المعاق من المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية أو المهنية بسبب إعاقته، بل ركزت على ضرورة توفير فرص عمل للمعوقين حسب مؤهلاتهم وقدراتهم وتوفير التسهيلات المادية في الأبنية والمؤسسات ذات العلاقة (الروسان، 1998).

تجربة بريطانيا

تعتبر المملكة المتحدة من الدول السباقة في إصدار التشريعات الخاصة بالأطفال المعوقين وقد جاء ظهور تلك التشريعات أثر صدور القانون رقم 94/ 142 في الولايات المتحدة الأمريكية ففي عام 1978 نشر تقرير وارنو والذي عكس موقف الحكومة البريطانية من الأطفال والأقليات حيث أظهرت الحكومة البريطانية اهتماماً واضحاً بهؤلاء الأطفال بشكل محدد منذ السبعينيات من القرن العشرين، إذ طلبت بريطانيا من ماري وارنوك في عام 1974 تشكيل لجنة برئاستها لدراسة أوضاع الأطفال المعاقين في بريطانيا وسكوتلندا وويلر وتحديد حاجاتهم التربوية وتأهيلهم للعمل وقد عرف ذلك باسم : تقرير حاجات التربية الخاصة ونشر هذا التقرير في عام 1987. (الروسان، 1998).

يذكر (Karaginis & Nebit 1981) الأبعاد الرئيسية التي يتضمنها تقرير وارنوك والمتعلق بالحقوق والتشريعات الخاصة بالأطفال المعاقين ومنها:

- **التربية الخاصة وأبعادها**: أشار التقرير إلى أن خمس أو سدس الأطفال في بريطانيا يعانون من مشكلات تربوية مما يستدعي حاجة هؤلاء الأطفال إلى خدمات التربية الخاصة.
- **تصنيف فئات التربية الخاصة**: أشار التقرير إلى ضرورة استخدام مصطلح صعوبات التعلم للدلالة على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **مفهوم التعليم المدرسي:** تضمن التقرير بعض التغيرات في التعليم المدرسي للمعاقين على حاجاتهم التربوية.
- **مفهوم الدمج:** أشارت المادة 10 من قانون التربية البريطاني 1976 إلى ضرورة تعليم الأطفال المعاقين في المدارس العادية كما أشار التقرير إلى ضرورة وجود ثلاثة أشكال من الدمج وهي الدمج المكاني حيث يتم فتح الصفوف الخاصة في المدرسة العادية مع مدرسة التربية الخاصة في نفس المكان والمبنى ' الدمج الاجتماعي حيث يشارك الأطفال المعاقين في النشاطات الاجتماعية حيث يتقبل الأطفال الأقل عمراً الفروق الفردية بينهم أكثر من الأطفال الأكبر عمراً الدمج الوظيفي حيث يشارك الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في النشاطات الاجتماعية والأكاديمية.
- **مفهوم المدارس الخاصة:** ركز التقرير على ضرورة اختيار الآباء المدارس الخاصة لحالات معينة من الأطفال المعاقين وهي فئات الأطفال شديدي الإعاقة، وفئة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وقلة الأطفال متعددي الإعاقة.
- **مفهوم التربية المستمرة:** ركز التقرير على ضرورة فتح المدارس التي تعنى بالأفراد الذين أعمارهم مابين 16- 19 سنة والذين يمكن أن يتركوا المدرسة العادية في عمر 16 سنة بحيث يمكن تزويد هذه المدارس والتي تعنى بالتعليم المستمر بالمعلمين المؤهلين لتغطية البرامج أو الموضوعات التي يحتاجها الطلبة الذين يتركون المدرسة في أعمار مبكرة.
- **مراكز مصادر التعلم:** أشار التقرير إلى ضرورة فتح مراكز مصادر التعلم في المدرسة العادية والتي يستفيد منها معلمو الصفوف العادية والصفوف الخاصة بحيث تتضمن الأدوات الخاصة اللازمة للمعلم.
- **التربية المبكرة:** ركز التقرير على ضرورة توفير الفرص التعليمية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بحيث يتم تشخيص الأطفال في أعمار مبكرة ثم يتم تأمين الفرص التربوية لهم حيث تبنت بعض السلطات التربوية التوجه لمساعدة الأطفال المعاقين على التغلب على مشكلاتهم.

- **تقييم الأطفال المعاقين:** ركز التقرير على أهمية قياس وتشخيص الأطفال المعـاقين في أعمار مبكرة وذلك تمهيداً لوضع البرامج التربوية المناسبة لهم وخاصة مـن قبـل أشخاص محددين لتلك الغايـة في مرحلـة مـا قبـل المدرسـة وبالتعـاون مـع الآبـاء لتحديد مظاهر مشكلات الأطفال وحاجاتهم وتنظيم البرامج المناسبة لهم وكـذلك في مرحلة المدرسة وبالتعاون مع مدرسي الأطفال المعاقين ومدراء تلك المدارس.
- **تدريب المعلمين:** تضمن التقرير مجموعة من التوصيات المتعلقـة بـضرورة تـدريب معلمي الأطفـال العـاديين ومعلمـي الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة حيـث يتحمل هؤلاء مسؤولية تربيـة الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة وهـي ليـست بالمسؤولية السهلة وخاصة في الوقت الذي يصعب فيه تدريب كل معلمـي التربيـة الخاصة. (الروسان، 1998).

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية

- الجريدة الرسمية. قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 93، ع 3891.
- الجمعية العمومية. (2001). وثائق وبيانات (عالم جدير بالأطفال) مشروع نص الوثيقة الصادر عن الجلسة الأولى للجنة التحضيرية الخاصة للجمعية العمومية للأمم المتحدة لمتابعة قمّة الطفل.
- حماد، لبنى (1998). الإعاقة الحركية والجسمية والعقلية في التوجهات العالمية ومن خلال الوضع الراهن في مؤسسات الجنوب اللبناني رسالة دكتوراه، غير منشورة بيروت : جامعة القديس يوسف.
- -ألحن، مصطفى سعيد. (1991). نزهة المتقين في شرح رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين ، بيروت : مؤسسة الرسالة.
- الدستور، جريدة، جريدة الدستور الاردنية (ص10) يوم الثلاثاء 26/ 12/ 95.
- الروسان، فاروق (1998) قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق (1999). مقدمة في الإعاقة العقلية، عمان: دار الفكر للنشر.
- علوان، عبد الله (1981). تربية الأولاد في الإسلام. (ج) 1، حلب: دار السلام للطباعة والنشر.
- علوان عبد الله (1982) معالم الحضارة في الإسلام/ بحوث إسلامية هامة ، حلب : دار السلام للطباعة والنشر.
- القاسم، جمال، (1991). تربية المعوقين في القرآن والحديث رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- قراءات في التربية الخاصة وتأهيل المعوقين (1982). – تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- مركز حقوق الإنسان (1990) أعمال الأمم المتحدة، نيويورك، جنيف

- المعايطة، والقمش (2007)، أساسيات تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصّة، الطبعة الأولى، عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع.
- هندي، منيرة (1998). حقوق وواجبات المعوق – مجلة العطاء – عدد 15 دبي.

المراجع الأجنبية

- Human Rights , UN ,Fact sheet No. (10.199) .
- The Council for exceptional children (1982) study of the Impel mentation of public 94 – 142 for handicapped Migrant Children vol, (48) No.(6).
- The Council; For Exceptional Children (CEC), The Handicapped Childrens protection (1990) act of 1986 : time to pay the paper ? Michell L. ell , Christine A. Espin vol 56 No 5.

الفصل الثالث

قضية الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

التطور التاريخي للاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة

قضية الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة

مكونات الاتجاهات

تغيّر الاتجاهات

مقاييس الاتجاهات

قضايا حول الاتجاهات

الاتجاهات نحو المعوقين في ظل نوع الإعاقة

الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو المعوقين

واقع قضيّة الاتجاهات نحو المعوقين في الأردن والدراسات التي أجريت

مراجع الفصل الثالث

الفصل الثالث

قضيَّة الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

لعلّ الاهتمام المتزايدَ الذي يحظى به الأفراد المعوقون على اختلاف فئاتهم في جميع مجتمعات عالمنا المعاصر لدليل على الوعي الذي أصبح في حالة تزايد مطرد يوماً بعد يوم، إذ أصبح الاهتمام بهذه الفئة الاجتماعية وتوفُّر أسباب الرِّعاية وكل ما تحتاج إليه من خدمات وفرص عمل مناسبة مطلبا أساسياً من متطلبات المجتمعات الراقية.

فالمعوق فرد كباقي أفرادِ المجتمع له حقوق وعلية واجبات تجاه أمته ووطنه، وهو بحاجة للاندماج والتَّكيف مع مجتمعة (سواء أكانت الإعاقة في مرحلة مبكرة أم متأخرة)، حيث أن تكيُّف الأفراد المعوقين يتأثر بموقف وسلوك الفئات الاجتماعية والمهنية المختلفة نحوهم.

وتعتبر الحركات الحالية والتي تنادي بالدمج الأكاديمي والاجتماعي نحو مشاركة الطلبة المعوقين للعاديين في الصف العادي ووضعهم في البيئات التربوية الأقل تقييداً (The Least Restrictive Enviroment) مؤشراً آخر على الاتجاهات الايجابية.أمَّا إذا التفتنا إلى ذلك الجانب المظلم الذي يحمل الاتجاه السلبي نحو الإعاقة والذي كان يشكل العائق أمام المختصين في تعليمهم وتأهيلهم في المجتمع ، حيث ترتب على هذا الاتجاه - ولفترةٍ طويلة من الزمن - اُتخاذ القرارات الجائرة بحق الأطفال المعوقين باعتبارهم أفرادا غير صالحين ليس لهم قيمة أُجتماعية يمكننا التخلص منهم.

وما سوف نقوم بتقديمه من خلال هذه الورقة من مواضيع فهي تهدف إلى التعريف بمفهوم الإعاقة وكذلك التعريف بالاتجاهات الايجابية والسلبية من حيث (مكوناتها، ووظائفها، وأساليب تغييرها).

أما بالنسبة للدراسات التي حاولت البحث في موضوع الاتجاهات نحو المعوقين فسوف أركز على الاتجاهات من حيث كونها (إعاقة سمعية بصرية، عقلية... بالإضافة إلى أمور أخرى عديدة).

التطور التاريخي للاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصّة

إن التطور الحاصل الذي نلحظه اليوم في ميدان التربية الخاصة لم يكن ليحدث بين ليلة وضحاها بل امتد عبر عصور خلت حملت معها النبذ والسخرية في العصرين الروماني واليوناني وانتقلت إلى أن أصبحت ذات اتجاهات أكثر إنسانية، وفرت الكنيسة سبل الرعاية واعتبرت المعوقين أفرادا كباقي أفراد المجتمع يجب تقديم الخدمات لهم، إلا أن تلك النظرة لم تدم طويلا، ففي العصور الوسطى بدا ذلك بشكل مغاير فعادت السخرية منهم رغم ذلك التطور الذي أحدثه العقل البشري في ميادين أخرى (طعيمة والبطش، 1984).

وفي بدايات القرن التاسع عشر أبدى كل من (Sumul Gridley & Horaceman) اهتماما بمراكز ومؤسسات المعوقين، في حين أن البلاد العربية لم تكن تعرف أي شيء عن ذلك حيث بدأت مصر عام 1955م بمعاونة وزارة التربية والتعليم بفتح صفوف لتعليم المعوقين عقليا، ثم تبعتها في ذلك كل من (العراق، الكويت، لبنان، سوريا، الأردن) حيث سعى الأردن منذ البداية إلى توفير (الرعاية – الخدمات– التدريب وتنمية قدراتهم الأكاديمية منها والمهنية).

فقد أخذت المؤسسات الحكومية والأهلية والتطوعية على عاتقها تقديم الخدمات المتنوعة لجميع فئات التربية الخاصة، واضعة نصب أعينها بناء اتجاهات ايجابية نحو الإعاقة والمعوقين (الريحاني، 1985).

وجد الأطفال غير العاديين في كل العصور، ومنذ أقدمها، و لكن برامج التربية الخاصة لم تظهر في كل العصور، ولو رجعنا قليلاً إلى الوراء، وخاصةً إلى القرن الثامن عشر، وخاصة بعد الثورتين الفرنسية والأمريكية، لوجدنا اهتماماً متزايداً في تعليم بعض فئات التربية الخاصة كالمكفوفين والصم، وبعد ذلك، أي في القرن التاسع عشر، بدأ الاهتمام بتعليم الأطفال المعوقين عقلياً، وكانت الخدمات المقدمة لهم تتمثل في

الحماية والإيواء وعلى شكل ملاجـئ (Asylmus) لحمـايتهم مـن المجتمـع الخـارجي الـذي يـصعب علـيهم التكيـف معـه، و لكـن وبعـد ظهـور الأفكـار الديمقراطيـة والإصلاحية التي اجتاحت فرنسا وأمريكا، فقد بـدأت بـالظهور بعـض الأفكـار الـتي تنادي بتعليم الأطفال غير العاديين مهارات الحياة اليومية، في مدارس أو مراكز خاصة بهم، و على ذلك تعود جذور التربية الخاصة إلى بدايات القرن التاسـع عـشر، و منـذ ذلك التاريخ وحتى الآن تطورت الخـدمات المقدمـة للأطفـال غـير العـاديين ممثلـة في ظهور الجمعيات الخاصـة بالتربيـة الخاصـة والتـشريعات والـبرامج التربويـة وأدوات القياس والتشخيص الخاصة بكل فئة.

ويعتـبر إيتـارد (Itard, 1775-1880) وسـيجان (Seguin,1812-1818) مـن الـرواد الأوائل في التربية الخاصة في فرنسا، في حين يعتبر هوي (Howe, 1801-1876) وهيلين كيلر (Helen Keller) ولـورا برجمـان (Laura Bridgman) وجاليـديت (T.Galleudet, 1787-1851) والفرد ستراوس (A. Straws) وليام كروكـشانك (W. Kruikshank) وهيملـر مايكل يست (H. Myklebust) من الرواد الأوائل في تاريخ التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد نما ميدان التربية الخاصة بشكل واضح في أواخر القـرن العـشرين وخاصـة في الولايات المتحدة الأمريكية والأوروبية ودول شرق آسـيا، والـدول العربيـة، وقـد تمثل ذلك النمو في العديد من المظـاهر، منهـا صـدور التـشريعات والقـوانين الخاصـة بالأطفال غير العاديين والتي تنظم برامجهم وتحدد الكوادر والمؤهلات اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة ومنها على سبيل المثال القانون العام المعـروف باسـم التربيـة لكل الأطفـال The Education for All Handicapped Children رقـم 94/ 142 في الولايات المتحدة الأمريكية، وظهور أدوات القياس والتشخيص الخاصة بكل فئة مـن فئات التربية الخاصة، وإجراء الدراسات والأبحاث المقدمة في ميدان التربية الخاصـة في المجلات والكتب العلمية المتخصصة، وعقد الندوات والمؤتمرات الدولية الخاصة بفئات التربية الخاصة وفتح البرامج الأكاديمية التي تؤدي إلى مؤهـل علمـي في ميـدان التربيـة الخاصة في عدد من دول العالم على مستوى البكالوريوس وما قبلـها ومـا بعـدها مـن درجات علمية.

وقد أدى التطور الواضح في جوانب التربية الخاصة المختلفة، والمتعلقة بظهور التعريفات المحددة لفئات التربية الخاصة، وأسباب ظهورها، وأدوات القياس والتشخيص، والبرامج التربوية، وظهور القوانين والتشريعات، وبرامج الوقاية، إلى ظهور العديد من القضايا والمشكلات المتعلقة بتلك الجوانب، ويعود سبب ظهور تلك القضايا إلى تعدد الجهات العلمية والطبية والاجتماعية التي ساهمت في تطور ميدان التربية الخاصة، ومن ثم تعدد المواقف حيال تلك التطورات بين مؤيد ومعارض، بناءً على الدراسات والأبحاث التي تؤيد نتائجها أو تعارض تلك التطورات في ميدان التربية الخاصة، وسميت قضايا أو مشكلات (Controversial Issues In Special Education) لأنها تحمل في طياتها مواقف متباينة، ومن هذه القضايا والمشكلات:

قضية الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصّة

وخلاصة القول: انه في ميدان التربية الخاصة نجد أن الناس الذين يعملون مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ما زالوا يؤثرون في الميدان حتى يومنا هذا . والشكل الحالي للتربية الخاصة من الصعب أن نفهمه دون أن نشعر بشعور أولئك الذين ساهموا في وجهة التربية الخاصة بشكلها الحالي (Kirk , 1993).

تعريف الإعاقة

يعرف (Kirk , 1993) الطفل المعوق Exceptional Child بأنه:

الطفل الذي ينحرف عن المتوسط أو الطبيعي في:

1. القدرات العقلية.
2. السلوك والنمو الانفعالي.
3. الخصائص الجسمية.
4. القدرة على الاتصال.
5. القدرات الحسية.

وهذه الخصائص تتطلب نوعا من التعديل على البرامج المدرسية من خلال التربية الخاصة في محاولة للوصول بالطفل المعوق إلى أقصى درجة تسمح بها إمكاناته (Kirk, 1993).

ويمكننا أن نتصور أن الإعاقة هي تلك الحالة التي تمنع عضوا أو جهازا من أجهزة الجسم من القيام بوظيفته جزئياً أو كلياً. ويتم في العادة تصنيف كل إعاقة من الإعاقات وفقا لطبيعتها حيث نجد أن لكل إعاقة التعريف الخاص بها والخصائص التي تميز أفرادها.

وقد هدفنا من تعريف الإعاقة الإشارة إلى أن العديد من الباحثين تحدثوا وقالوا أن نوع الإعاقة له علاقة بطبيعة الاتجاه الذي يتبناه الفرد.

تعريف الاتجاهات

يعتبر موضوع الاتجاهات نحو الأطفال غير العاديين من الموضوعات الهامة في ميدان التربية الخاصة، إذ يعود ذلك إلى عدد من الأسباب أهمها، العوامل التي أدت إلى ظهور تلك الاتجاهات سواء أكانت اتجاهات سلبية أم إيجابية، ثم النتائج والآثار المترتبة على تلك الاتجاهات بنوعيها، ومن هنا اعتبر موضوع الاتجاهات موضوعا يثير الكثير من الاسئله والأجوبة المختلفة ، نحو فئات الأطفال غير العاديين على مر العصوز المختلفة ومن قبل الأفراد أو المؤسسات أو الجهات الرسمية وغير الرسمية .وقد ظهرت مجموعة من التعريفات للاتجاه (Attitude) كتعريف سارتن.

والذي يعرف الاتجاه على انه نزعه الفرد أو ميله للاستجابة بطريقة سلبية أو إيجابية نحو موضوع ما، في حين يعرفه البورت بأنه استعداد الفرد ونزعنه للاستجابة بطريقة ما، كما يمثل الاتجاه توجها نحو موضوع أو ضده، وغالبا ما يأخذ الاتجاه شكل الثبات في السلوك الإنساني.

ونلاحظ من خلال التعاريف السابقة إن الاتجاه يحوي الخصائص أو المضامين التالية:

1. الاستعداد أو الميل للاستجابة.
2. اثر الاستعداد على سلوك الفرد نحو المواقف والموضوعات المختلفة.
3. يتصف بالثبات النسبي.
4. الاستجابة إما سلبية أو إيجابية.
5. يتضمن مدى من القبول أو الرفض (الجاسم، 1988).

أهمية معرفة اتجاهات الأفراد نحو الإعاقة

يتأثر الاتجاه بعدد من العوامل والخبرات التي يمر بها الفرد أو الجماعة، فغالبا ما تؤثر العوامل الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية في تكوين الاتجاه، وتكمن أهمية الاتجاهات الخاصة بالمعلمات نحو الأطفال غير العاديين في القرارات المترتبة على تلك الاتجاهات سلبا أم إيجاباً، إذ يترتب على الاتجاهات الإيجابية اتخاذ قرارات مثل:

- القبول النفسي والاجتماعي للمعوقين.
- تحسين البرامج التربوية والاجتماعية والصحية والمهنية للمعوقين.
- إجراء الدراسات والأبحاث ذات العلاقة.
- دمج الطلبة المعوقين في المدارس العادية.
- إعداد الكوادر اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- تطوير أدوات القياس المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

ويترتب على الاتجاهات السلبية قرارات مثل:

- الرفض.
- العزل.
- الإنكار والإهمال للمعوقين.

ويمكننا أن نلخص أهمية معرفة اتجاهات الأفراد نحو الإعاقة فيما يلي:

1. تسهم في إنجاح البرامج الخاصة بتعديل السلوك وإعداد برامج التوعية والإرشاد الأسري لذوي الأفراد المعاقين (طعيمة والبطش، 1984).
2. تعرّفنا بنوعية الخدمات والتشريعات التي يمكن أن يصدرها المجتمع لصالح فئات الإعاقة المختلفة وذلك ضمن منظومة ما يسمى بالتأهيل المبني على المجتمع المحلي والمتعارف عليها (Community- Based Rehabilitation) (CBR)، في سبيل تحقيق مبدأ المساواة وحماية حقوق المعاقين الإنسانية وذلك بمشاركة كافة قطاعات المجتمع المختلفة .(الخطيب والحديدي، 1998).
3. محاولة تعديل اتجاهات الأفراد السلبية نحو الإعاقة.

4. التثقيف والتوعية لتعديل المفاهيم والاتجاهات عن بعض أنواع الإعاقات وما يرتبط بها من مفاهيم خاطئة.

تكوين الاتجاه وتغييره

كلنا نشترك بمقولة إن الناس لم يولدوا ولديهم اتجاهات خاصة نحو هذا وذاك ، ولكننا نكتسبها من خلال الملاحظة والاشراط الإجرائي والاستجابي وكذلك من خلال الأنماط المعرفية للتعلم. وكذلك هو الحال بالنسبة للاتجاهات نحو الإعاقة، وعلى ذلك فإن هذه المؤثرات تكون متداخلة في الخبرة الواحدة.

وتميل الاتجاهات إلى مقاومة التغيير حيث يرى عالم النفس (Herbert Kelman) أن هذا يدفعنا إلى التحفظ، فالاتجاهات المتكونة والمتأصلة بطريقة جيدة تشكل خبرات الناس تجاه الأشياء المتعلقة باتجاهاتهم، فهذه الاتجاهات تؤثر في المعلومات التي يعرض الأفراد أنفسهم لها.

كما أنها تؤثر في تنظيم هذه المعلومات. وتؤثر في السلوك المتعلق بهدف الاتجاه في حالة الاتجاهات المتعلقة بالتفاعلات الشخصية.

إن كلا من الوضع النفسي والاستعداد لهما مظاهر عاطفية ودافعية وعقلية ويمكن أن تكون بعض أجزائها لا شعورية. (إنني لا أحب فلانا... ولكنني لا أعرف السبب...).

إن الاتجاهات عند الفرد تنمو نتيجة الخبرات المتعلّمة والتي تنتج عن الاحتكاك بالآخرين، وقد اقترح (اليبورت) عدداً من الشروط لتكوين الاتجاهات:

أ. تراكم عدد من الاستجابات التي يتم الفرد تعلمها أثناء مجرى نموه: فمثلا إن وجود الطفل في جو بيتي فيه الأم اقل أهمية من الأب والإناث أقل أهمية من الذكور سوف يولد عنده اتجاها مفاده تعظيم شأن الذكور.

ب. إن الخبرات من المفروض أن تمر في عمليات التهذيب والصقل بحيث تصبح أنماطا مميزة كلما كبر الفرد ونما.

ج. وجود بعض الخبرات العنيفة أو المؤثرة التي يمر بها الفرد: ففي بعض الحالات قد يكون لخبرة واحدة مفردة تأثير دائم ويتم تعميمها على كل المواقف المتشابهة أو ذات الصلة.

د. تبني اتجاهات جاهزة: إن بعض الاتجاهات قد يقتبسها الفرد عن طريق تقليد والديه أو معلميه أو أحد الأشخاص الآخرين المحيطين به والمؤثرين على حياته بشكل أو بآخر (عدس وتوق، 1992).

ه. إن الاتجاهات متعلمة مكتسبة والتغير ليس سهلاً لأن الاتجاهات نتيجة تراكمات.

وبما أن عملية تغيير الاتجاهات تكون بطيئة إلاّ أن الاتجاه يتغير عندما يتعرض الناس لخبرات ومعلومات جديدة. وكما اشرنا سابقا إلى عملية تكون الاتجاهات تبعا للمعطيات السلوكية (الاشراط الإجرائي والاستجابي) وكذلك الملاحظة والأنماط المعرفية للتعلم فمن المحتمل أن الاتجاهات تتغير بنفس الطريقة التي تتكون بها.

ويوصي علماء النفس عموما باتباع إستراتيجية تدريجية في تغيير الاتجاهات ، لكون هذه الإستراتيجية فعالة وأثرها أكثر ثباتا ودواما، سواء أكان الأسلوب المستخدم قائما على: (الحجج أو المنطق أو المعلومات أو الحقائق أو العواطف). مع التركيز هنا على إتاحة الفرصة للأفراد للاعتراف بأخطائهم دون الإحساس بفقدان المكانة فكلما كان هذا ممكنا كانت اتجاهات الأفراد أكثر مرونة وقابلة للتغيير أو التعديل.

مكوّنات الاتجاهات

يزداد اهتمام المربين بالدور الذي تلعبه الاتجاهات في العملية التربوية وآثارها في التعليم أو إعاقته من حيث اشتمالها على العوامل العاطفية (الاتجاهات- المشاعر- والانفعالات).

ولعل أفضل طريقة للوقوف على طبيعة الاتجاهات دون إخلال فيها هي النظر إليها من خلال مكوناتها فهنالك: (المكون العاطفي،المكون المعرفي، المكون السلوكي).

1. **المكون العاطفي:** أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة أو قبول موضوع الاتجاه أو رفضه وقد يكون هذا الشعور غير منطقي.
2. **المكون المعرفي:** المعلومات أو الحقائق التي يعززها حول موضوع الاتجاه.
3. **المكون السلوكي:** نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط معينة.

وتتباين مكونات الاتجاهات من حيث درجة قوتها واستقلاليتها، فقد يمتلك الشخص معلومات وفيرة عن موضوع ما (في الجانب المعرفي مثلا)، إلا أنه قد يشعر برغبة قوية في (الجانب العاطفي) تؤدي به إلى اتخاذ مواقف حياتيه في (الجانب السلوكي) (نشواتي، 1996).

تغيّر الاتجاهات

ما الذي يساعد على تغيّر الاتجاهات؟

1. زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد وانخفاض المؤثرات المضادة له، أما إذا تساوت المؤثرات المضادة له والمؤيدة فتكون حالة من التوازن والثبات.
2. العوامل التي تساعد في تغيير الاتجاه:

أ. ضعف الاتجاه المراد تغييره وعدم ثباته.

ب. عدم وضوح اتجاه الفرد أساسا نحو موضوع الاتجاه.

ج. عدم وجود مؤثرات مضادة ووجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه.

3. تتطلب عملية تغيير الاتجاه ما يلي:

أ. تحديد أطراف عملية التغير من حيث سيتولى إحداث عملية التغيير وما هو الموضوع المراد إحداث تغير فيه.

ب. معرفة اتجاه المتلقي نحو الموضوع.

ج. ما هي الوسيلة المستخدمة في التغيير (اختيار الوسيلة المستخدمة للتغيير).

د. إحداث التناقض المعرفي في ذهن المتلقي وإدراكه ضرورة التغيير.

مقاييس الاتجاهات

لقد ابتكر علماء النفس عددا من التقنيات- وكما أشرنا سابقا إلى مبادرة علم النفس الاجتماعي بذلك- من أجل قياس الاتجاهات التي يحملها الأفراد نحو العديد من المواضيع التي تهم الناس وفي سبيل تحقيق هذه الاتجاهات ظهر هنالك عدد من المقاييس ومنها:

مقياس بوجاردوس	Bogardos
مقياس ثيريستون	Thureston
مقياس ليكرت	Likert
مقياس جتمان	Guttman

يعتبر مقياس بوجاردوس من أقدم المقاييس التي استخدمت لقياس الاتجاهات النفسية حيث يتدرج هذا المقياس من أقصى درجات التقبل إلى أقصى درجات الرفض والنبذ الاجتماعي. وقد لاقى هذا المقياس معارضة شديدة من قبل العلماء حيث جاء ثيرستون لحل المشكلات التي واجهت المقياس السابق و ذلك مع اتساع عملية دراسة الاتجاهات وظهور الحاجة لقياس الاتجاهات الأخرى (كالمؤسسات والأحداث الاجتماعية).

ونشر ليكرت مقياسه في إحدى مجلات علم النفس حيث سمي بعد ذلك باسمة فتفوق بذلك على مقياس ثيرستون لما يتميز به هذا المقياس من توفير للوقت بالإضافة إلى اتصافه بالصدق والثبات ويحتوي على خمس درجات وهو متدرج ويمكن أن نلاحظ أن الأدب التربوي يحوي العديد من الدراسات التي عمدت الاستعمال مقياس ليكرت للاتجاهات، ومن بينها عمليات قياس الاتجاهات حول الإعاقة والمعوقين لما يتميز به من خصائص تخدم تلك الدراسات.

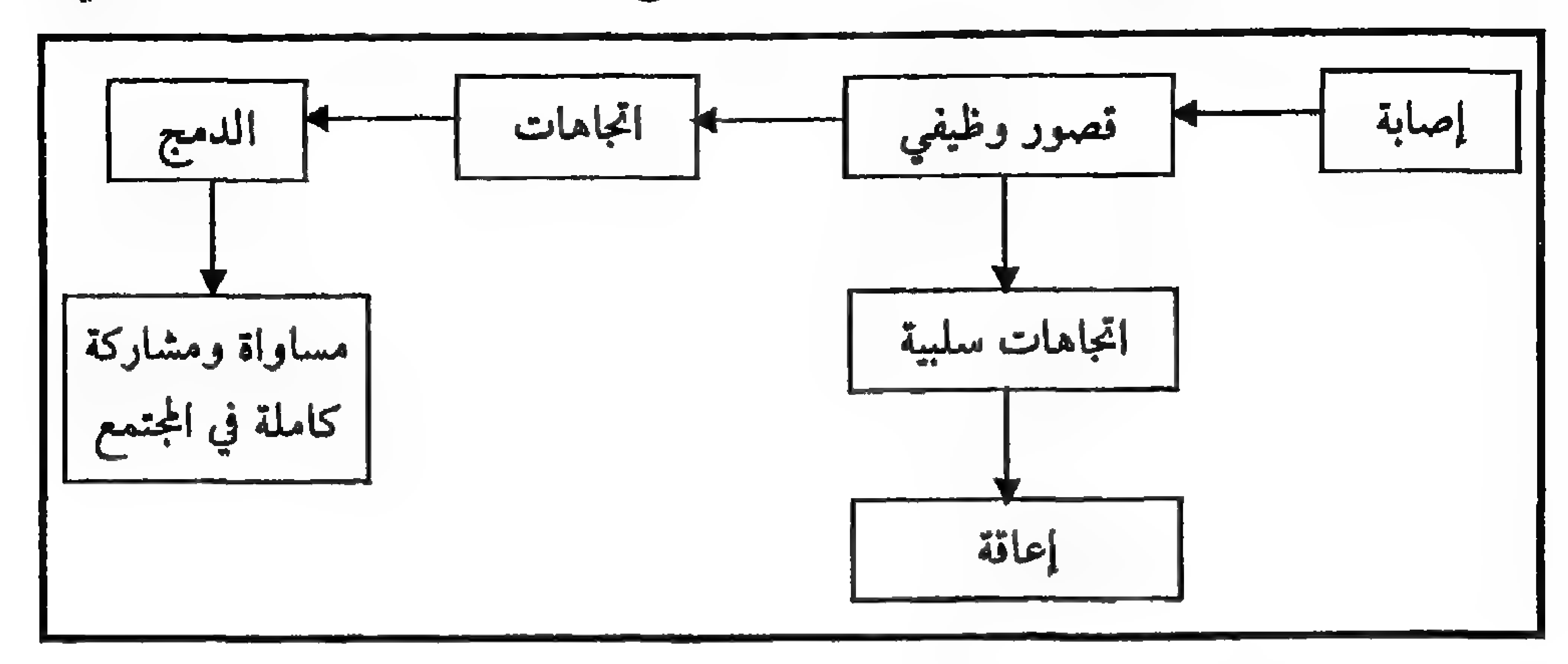
قضايا حول الاتجاهات

1. الاتجاهات نحو المعوقين والدمج

وفي ظل حاجات الطلبة المعوقين للخدمات الخاصة وعدم قدرة المؤسسات - (الحكومية والخاصة) على استيعابهم برزت فكرة الدمج والتي لم تكن في يوم من الأيام إلا كنتيجة لتغير اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة لما يعود به الدمج على الأشخاص المعوقين من فوائد جمة تربوية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية (الخطيب والحديدي، 1997).

ويذكر (تورجونسو، 1994) على حد قوله أن الدمج وتطبيع الخدمات Normalization and Integration لا يتم إلا من خلال تحقيق المشاركة للمعوقين

وإتاحة الفرص لهم أسوة بالآخرين ضمن المجتمع، وهذا يتطلب بالطبع من المجتمع أن يتبنى اتجاهات أكثر إيجابية نحوهم. ويمكننا أن نوضح ذلك من خلال الشكل التالي.



2. الاتجاهات نحو المعوقين والعمل

وفي عالم العمل تبرز عملية تبلور أية اتجاهات سلبية أو إيجابية نحو المعوقين لما لها من تأثير بالغ في ثقة المعوق بنفسه وبالتالي في تكيفه الاجتماعي واستقراره الانفعالي وثم عملية تأهيله . وإن ظهور اتجاهات سلبية نحوهم لا يكون تأثيرها على المعوق فحسب بل في مجمل الاقتصاد الوطني، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى وجود اتجاهات سلبية بين بعض الأفراد (ومنهم العاملين) نحو المعوقين (الجاسم، 1988).

حيث إنه وبالرغم من انتقال الاتجاهات السلبية إلى الإيجابية نحو المعوقين إلا أن الاتجاهات السلبية نحوهم ما زالت موجودة لدى الأفراد والمؤسسات مما يعكس تباينا إزاء هؤلاء حتى الوقت الحاضر (الروسان، 1998).

وتشير دراسة (الجاسم ، 1988) والمتعلقة بعملية تعديل اتجاهات العاملين نحو زملائهم المعوقين إلى أن أسلوب تغير الاتجاهات المعتمد على عرض النموذج الواقعي في تغيير الاتجاهات هو الأسلوب المفضل على الأساليب الأخرى المستخدمة في الدراسة (كعرض الفلم والنشرات وأسلوب المناقشة). كما بينت الدراسة أيضا أن هناك تفاعلا بين الجنس وأساليب تغير الاتجاهات المستخدمة في البحث.

لذا فإن المعاق يكون لديه توتر على نفسه وعلاقته بالعمل ثم يؤثر على الإنتاج.

3. الاتجاهات نحو المعوقين والإعلام

تعد وسائل الاتصال الجماهيرية المعروفة لدينا والتي تصل رسالتها للناس يوميا من خلال الكلمة المطبوعة كالصحف والمجلات، والمسموعة كالراديو والمرئية كالتلفاز والسينما، من الوسائل التي تعمل على تشكيل اتجاهات الأفراد في المجتمع المتلقي لها، فالمقالات المكتوبة والبرامج المسموعة أو المشاهدة والتي تتطرق لفئات التربية الخاصة المختلفة وما يتعلق بها تلعب دورا حاسما في تعديل اتجاهات الأفراد أو تغيرها سلبا أو إيجابا، إلا أن عملية روز الجمهور المتلقي لتلك المعلومات تقول الكلمة الفصل في ذلك في الرفض أو القبول (عدس وتوق، 1992).

وفي هذا السياق أشارت التوصيات الخاصة باجتماع اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا) والتي عقدت في عمان في مطلع عام 1993 بمناسبة انتهاء عقد الأمم المتحدة الخاص بالمعوقين (1983-1992)، إلى دور وسائل الإعلام المختلفة من حيث:

أ. بلورة خطة عمل وحملات إعلانية تتوجه إلى المعوقين وأسرهم من جانب والمجتمع من جانب آخر.

ب. توفير قنوات اتصال بالمعوقين تخاطب مشكلاتهم وتقدم لهم المعلومات الأساسية التي تسهل لهم التعامل مع الإعاقة وممارسة حياتهم اليومية.

ج. تنمية اتجاهات مجتمعية إزاء المعوقين وتهيئة الفرص لهم للمشاركة في أشكال الحياة الاجتماعية.

د. تنقية الأعمال الدرامية (من مسلسلات وأفلام ومسرحيات) مما قد تحويه في بعض الأحيان من سلبيات تمس المعوقين وتؤثر على إدراك المجتمع لهم (بلسم، 1993).

4. الاتجاهات ومفهوم ذات المعاق

تعتبر الاتجاهات (سلبية كانت أم ايجابية) من العوامل الهامة والتي تؤثر على مفهوم ذات المعاق، حيث إن ما يترتب على الاتجاهات الايجابية هو الدعم والتكيف الأمثل والخروج بمفهوم ذي ايجابية للمعاق. في حين أن الاتجاهات السلبية والتي من نتائجها بطبيعة الحال وصم الفرد بصفة معينة (Stigma) والتي قد تعمل على إعاقة

الفرد وبالتالي فقد تؤدي إلى ظهور مشكلات مرتبطة بصورة الفرد عن ذاته (Self-concept Image)، كظهور مشكلات غير تكيفيه ضمن المحيط والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد كالانسحاب والخجل والقلق والخوف ومشاعر الإحباط. (الروسان، 1998).

5. الاتجاهات نحو المعوقين وعمليات التسمية والتصنيف

تنقسم الدراسات المرتبطة بقضية الاتجاهات وعمليات التسمية والتصنيف (Labeling& Classification) إلى مؤيد ومعارض، ففي الفترة التي تشير إليها بعض الدراسات إلى الفوائد التي يمكن جنيها من خلال عملية التسمية والتصنيف، (تشير دراسات أخرى إلى عكس ذلك كليا.

وما نلاحظه من ردود أفعال متباينة حول قضية التسمية والتصنيف لم يكن يوما إلا كنتيجة حتمية لقضية الاتجاهات - السلبية أو الايجابية - المترتبة على إجراءات التسمية والتصنيف، ففي فترة من الفترات عملت التسميات والتصنيفات، على رفض الطفل وأسرته، بالإضافة إلى ما ترتب على ذلك من صعوبات يواجها الأفراد المعوقون متعلقة بتكيفهم في الحياة العامة.

ونلحظ اليوم الارتباط الوثيق بين كل من الاتجاهات وعمليات التسمية والتصنيف للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المصطلحات والتعريفات المستخدمة والتي أصبحت تعكس طبيعة الاتجاهات السائدة نحو المعوقين داخل المجتمع،ففي الأردن انتقلت التسمية السائدة (المعاقون عقليا، سمعيا، بصريا...) إلى (مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة)، إلى أن أصبحت كما يطلق حاليا بين أوساط التربويين الأطفال ذوو التحديات الخاصة (Children with special Challenges).

الاتجاهات نحو المعوقين في ظل نوع الإعاقة

يشكل نوع الإعاقة في كثير من الأحيان الدور الرئيس لدى بعض الأفراد بالنسبة لتكون اتجاهات سلبية أو ايجابية تنعكس بالتالي على قبول أو رفض ذلك المعاق وفي هذا السياق يمكننا الحديث عن أربع إعاقات وهي (البصرية والسمعية والعقلية والجسمية).

1. **الاتجاهات نحو المعوقين بصريا:** يعلّق كل من (Heward& Orlansky.1988) أن اتجاهات الأفراد نحو أي إعاقة كانت، ما هي إلا انعكاس للمجتمع الذي يحمل أفراده ثقافته عبر ركام من اتجاهات تم تبنيها من فترات سابقة نحو الإعاقة مروراً بالحضارات القديمة إلى يومنا هذا . أما (الحديدي،1998) فتشير في حديثها عن الإعاقة البصرية إلى أن اتجاهات المجتمع تتحد في ظل سبب الإعاقة ولكن الأهم من ذلك هو إدراك المجتمع الذي يبدو في الكثير من الأحيان ذا الأثر الأكبر من الأسباب الحقيقية للإعاقة.

إلا انه ونتيجة لتعالي الأصوات التي تنادي بتقديم الخدمات لذوي الإعاقة البصرية (VISUAL IMPAIRMENT) إضافة للآثار المترتبة على عمليات تغير الاتجاهات المجتمعية نحو المعوقين بصرياً، بحيث أصبح المكفوف أكثر تفهما وقبولا أكثر من أي وقت مضى من خلال تفعيل البرامج التربوية والتحسن الذي طرأ كماً ونوعاً على الخدمات المقدمه للمكفوفين علاوة على تبني الحكومات مهمة تذليل الصعوبات وتوفير الإمكانات من مال وبحث.

2. **الاتجاهات نحو المعوقين سمعياً:** من العوامل التي أعاقت عمليات تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية للمعوقين سمعياً في وطننا العربي الاعتقادات والمفاهيم الخاطئة التي يحملها الأفراد نحو إعاقة معينة كالإعاقة السمعية مثلاً – أو نحو فئات الإعاقة بمجملها حيث إن كثيرا من هذه الاعتقادات لم تستند إلى المعرفة الدقيقة بمكونات الإعاقة السمعية ومضامينها فتبني الاتجاهات السلبية نحوهم بالإضافة إلى الصورة النمطية التي يحملها البعض عن المعوقين سمعياً وللأسف فان تلك النظرة تمثل إعاقة إضافية يضيفها المجتمع إلى إعاقتهم تحول بدورها دون تمكين (الطالب– العامل – الموظف) المعاق من القيام بدورة بالمجتمع الذي ينتمي إلية (الخطيب والحديدي، 1997) .

3. **الاتجاهات نحو المعوقين عقلياً:** ينظر البعض إلى كون الطفل معاقا عقليا بان ذلك يشكل وصمة عار ، حيث إن الكثير من الأفراد يحملون مفاهيم خاطئة ومتعددة فيما يتعلق بالتخلف العقلي فتجد أن الكثير يخلطون بين مفهوم التخلف العقلي والمرض العقلي.

والواقع أن اتجاهات الناس العاديين بشكل عام نحو المتخلفين عقلياً تميل إلى السلبية إلى حد كبير. علما أن هناك أكثر من (36) مركزا ومؤسسة للتربية الخاصة في الأردن تعنى في مجال تربية وتعليم المعاقين عقلياً بكافة فئاتهم وأعمارهم وتعمل على تقديم الخدمات الشاملة لهم(الروسان، 2001).

4. **الاتجاهات نحو الإعاقة الجسمية:** مع نهاية كل من الحرب العالمية الأولى والثانية وما نجم عنهما من إصابات وإعاقات رفعت نسبة الإعاقة عالميا أضعافا مضاعفة لاسيما في الإعاقة الجسمية كان لا بد من تعزيز الخدمات التربوية والتأهيلية لهذه الفئات من اجل العمل على إعادة تأهيلهم في المجتمع مرة أخرى بعد أن كانوا عناصر فعالة تخدم المجتمع . علما أن ما كانت تلقاه هذه الفئات وما كان يقدم لهم في عصر الظلمات هو تركهم ليموتوا وحدهم أو القيام بقتلهم في سبيل التخلص منهم . هذا عدا عن تبني اتجاهات لا تمت للواقع الإنساني بصلة كالمعتقدات الخرافية أو الخوف من العدوى (الخطيب والحديدي، 1997).

الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو المعوقين

الدراسات العربية

تعالج الدراسات التي حاولت تناول موضوع الاتجاهات جوانب عديدة ركزت في مجملها على صاحب الاتجاه من حيث:

- الجنس (ذكر – أنثى).
- العمر (الفئة العمرية التي ينتمي إليها الفرد).
- المستوى الاقتصادي.
- التعليم.
- درجة الاتصال بالفرد المعوق.

بالنسبة للجنس تشير الدراسات إلى أن اتجاهات الجنسين (ذكر – أنثى) نحو الإعاقة تمثلت في أن الإناث يملن إلى التعبير عن اتجاهات أكثر ايجابية نحو الإعاقة أكثر من الذكور.

وفي دراسات أخرى أظهرت أن الإناث قد أعطين اتجاهات أكثر ايجابية من الذكور بفارق ذي دلالة ، أما بالنسبة للوعي بأسباب الإعاقة فكانت الإناث أكثر وعيا من الذكور.

أما فيما يرتبط بالقيمة الاجتماعية للفرد المعوق وموقعه اجتماعيا كصديق أو جارٍ أو زميل عمل أو مواطن فلم تشر الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في ذلك.

كذلك أظهرت إحدى الدراسات أن الاتجاهات الإيجابية لدى الإناث تفوق اتجاهات الذكور نحو المعوقين في نفس المستوى التعليمي وأظهرت أيضا أن اتجاهات الأفراد الأصغر سناً أكثر إيجابية من الأفراد الأكبر سنا نحو الإعاقة.

وبالنسبة للدراسات المرتبطة بالعمل وعلاقة أرباب العمل بالمعوقين فقد دلت إحدى الدراسات أن أرباب العمل ذوي التعليم العالي كان لديهم اتجاهات ايجابية نحو الإعاقة، أما الدراسة الأخرى فقد أشارت إلى العكس في تبني أرباب العمل اتجاهات سلبية نحو الإعاقة (الجاسم، 1988).

أما الدراسات التي تحدثت عن الاتجاهات نحو الإعاقة العقلية ودرجة الاتصال مع الأفراد المعوقين فأشارت إلى أنه كلما زادت درجة الاتصال والتفاعل مع المعوقين زادت فرص نشوء اتجاهات ايجابية نحوهم.

ومن الملاحظات التي يمكن أن نوردها هنا والمتعلقة بالدراسات العربية أنها لم تأخذ على عاتقها العمل على تنفيذ الخطوة التالية لعمليات التعرف على اتجاهات الأفراد نحو المعوقين ، وهي عملية تعديل هذه الاتجاهات السلبية نحو المعوقين. (الجاسم، 1988). حيث إن عمليات تغير الاتجاهات والتوعية هي السبيل الوحيد الذي يمكن من خلاله الانتقال من الاتجاهات السلبية إلى الإيجابية في مجتمعاتنا العربية.

واقع قضية الاتجاهات نحو المعوقين في الأردن والدراسات التي أجريت

حظي موضوع الاتجاهات نحو المعوقين في الأردن بعدد من الدراسات، والتي تظهر في نتائجها اتجاهات الأفراد والآباء والمعلمين والمديرين نحو الأطفال المعوقين إذ تتباين الاتجاهات نحو المعوقين تبعاً لعدد من العوامل، مثل جنس الطفل المعاق

وعمـره، والمـستوى التعليمـي للوالـدَين، وحجـم الأسـرة، والمـستوى الاقتـصادي والاجتماعي للأسرة، ومن تلك الدراسات الأردنية الـتي أجراهـا الريحـاني (1978)، والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات والدي الأطفال المتخلفين عقلياً نحو التخلف العقلي وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات مثل جنس الطفل المتخلـف، ودرجة تخلفـه وجـنس الوالدين وعمر الوالدين، والمستوى التعليمـي للوالـدين وحجـم الأسـرة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وعـدد الأطفـال المتخلفين في الأسـرة، واسـتخدام مقياس الاتجاهات الذي أشتمل على 36 فقرة (18) إيجابية و(18) سلبية، أمـا أقـصى درجة على المقياس فكانت (+36) وأقل درجة (–36)، وقد حللت النتائج الناتجة عن عملية تطبيق المقياس باستخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي لأثر المستوى التعليمـي للوالدين وجنس الطفل المعاق عقلياً ودرجة تخلفه على اتجاهات والديه نحـو التخلـف العقلي وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحـصائية لعامـل جـنس الطفـل المتخلف عقلياً مع اتجاهات والديه نحو التخلف العقلي.

كمـا أشـارت النتـائج إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية علـى اتجاهـات الوالدين نحو التخلف العقلي ترجـع إلى المستوى التعليمـي، كمـا اسـتخدم أسـلوب تحليل التباين الثلاثي لدراسـة أثـر مـتغيرات حجـم الأسـرة وعـدد المـتخلفين عقليـا والدخل السنوي، وأشارت النتـائج إلى أنـه لا يوجـد أثـر ذو دلالـة إحـصائية لتلـك العوامل على مقياس الاتجاهات، كما أظهرت النتائج بأنه لا يوجد أثر لعوامل جـنس الوالدين وجنس الطفل المتخلف عقلياً وعمر الوالدين علـى اتجاهـات الوالـدين نحـو التخلف العقلي.

كما أجرى طعيمة والبطش(1984) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الوالـدين نحو الإعاقة وأثر كل من المستوى التعليمي والجنس والعمـر ووجـود فـرد معـوق في الأسرة على تكوين الاتجاهات نحو الإعاقة العقليـة، وقـد طرحـت الدراسـة الأسـئلة التالية:

- ما أثر وجود فرد معوق عقلياً للوالدين على اتجاهـاتهم ومفـاهيمهم نحـو الإعاقـة العقلية؟

- ما أثر المستوى العمري للوالدين على اتجاهاتهم ومفاهيمهم حول الإعاقة العقلية؟
- ما أثر المستوى التعليمي للوالدين على اتجاهاتهم ومفاهيمهم حول الإعاقة العقلية؟

شملت عينة الدراسة 270 مفحوصاً من الآباء والأمهات ذوي الأطفال المعاقين عقلياً والآباء والأمهات الذين لا يوجد لديهم أطفال معوقون عقلياً، وقد تم توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة التي أشير إليها وجود أو عدم وجود طفل معاق في الأسرة، والمستوى العمري والتعليمي للوالدين، حيث طبق على العينة مقياس للاتجاهات وآخر للمفاهيم، وبطريقة فردية، حيث تكون مقياس الاتجاهات من (17) فقرة تمثل مجموعة من القيم الوالدية نحو الإعاقة العقلية، وقد حللت البيانات الناتجة عن عملية تطبيق المقياس باستخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي وأشارت نتائج الدراسة إلى إظهار الوالدين ذوي الأطفال المعاقين عقلياً اتجاهات إيجابية نحو أطفالهم المعوقين ويعود السبب في ذلك إلى الألفة التي تكونت بين الطفل المعاق ووالديه، كما أشارت النتائج إلى إظهار الوالدين لاتجاهات إيجابية نحو الأطفال المعاقين عقلياً لتقبل الوالدين من المستويات العمرية الأعلى، مقارنةً بالوالدين ذوي المستويات العمرية الدنيا، كما أشارت النتائج إلى إظهار الوالدين لاتجاهات إيجابية نحو الأطفال المعاقين عقلياً من قبل الوالدين ذوي المستويات التعليمية الأعلى، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير جنس الوالدين لصالح الأمهات، سواء أكانت تلك الأمهات أمهات لأطفال عاديين أو معوقين عقلياً، وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيرات وجود حالة إعاقة في الأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين، وكذلك للتفاعل بين متغير وجود طفل معاق في الأسرة، وجنس الوالدين، مما يدلل على أثر كل من العوامل السابقة على تكوين الاتجاهات نحو الأطفال المعوقين عقلياً.

كما أجرى حسين (1988) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية إربد نحو المعوقين حركياً، وأثر بعض المتغيرات مثل الجنس والعمر والمؤهل العلمي ونوع التخصص ووجود فرد معوق في الأسرة، على تكوين

الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين حركياً، حيث تكونت عينة الدراسة من (450) فرداً يمثلون (230) معلماً و(220) معلمة، ولدى بعضهم (ن=35) حالة إعاقة حركية، وقد جمعت البيانات اللازمة عن اتجاهات عينة الدراسة نحو المعاقين حركياً باستخدام استبيان طوره الباحث تضمن أربعة مجالات هي المجال المعرفي والاجتماعي والنفسي والجسمي والحركي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والعمر والمستوى التعليمي ولم تظهر الدراسة أثراً لباقي المتغيرات على مقياس الاتجاهات.

كما أجرى الهنيني (1989) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس العادية وأثر كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونمط الوظيفة على تكوين الاتجاهات نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس العادية في محافظة الزرقاء، حيث بلغت عينة الدراسة (234) معلماً ومعلمة و(66) مديراً ومديرة، وقد جمعت البيانات اللازمة عن اتجاهات عينة الدراسة باستخدام مقياس قامت الباحثة ببنائه والمكون من (50/ فقرة) وقد حللت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق باستخدام أسلوب تحليل التباين الرباعي وأشارت نتائج الدراسة إلى أثر لمتغيري الجنس ونمط الوظيفة على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس العادية، ولم يكن لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتفاعل بين متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونمط الوظيفة أثرٌ ذو دلالة إحصائية على مقياس الاتجاهات.

الدراسات الأجنبية

ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو الأطفال المعوقين، والتي أظهرت نتائج متباينة، وتأتي أهمية هذه الدراسات بسبب من أهمية موضوع الاتجاهات والذي يعكس سلوك الفرد إيجاباً أو سلباً نحو الأطفال المعوقين، كما يعكس سلوك المؤسسات الرسمية وغير الرسمية نحو الأطفال المعوقين أيضا، إذ يتأثر سلوك الفرد أو الجماعة بموقفه أو اتجاهه نحو الأطفال المعوقين، فكلما

كان الاتجاه إيجابيا كلما أدى ذلك إلى تحسن في نوعية البرامج والخدمات التربوية للأطفال المعوقين، والعكس صحيح، إذ تعمل الاتجاهات السلبية على الإساءة إلى الأطفال المعوقين بصور مختلفة.

وقد لخص ثوماس (Thomas) اتجاهات وردود أفعال الوالدين السلبية نحو أطفالهم المعاقين، بالمواقف التالية والمتمثلة في الصدمة (Shock) والنكران (Denial) والغضب (Anger) والشعور بالذنب (Guilt Feeling) والطاقة والأماني غير الواقعية (Unrealistic hopes)، الكآبة (Depression) والرفض(Rejection)، كما لخص ثوماس اتجاهات وردود أفعال الوالدين الإيجابية نحو أطفالهم المعاقين بالمواقف التالية والمتمثلة في تفهم وتقبل حالة الإعاقة والبحث عن الأسباب المؤدية إلى حالة الإعاقة، والبحث عن المكان التربوي المناسب والقيام بأعمال تطوعية ومساعدة الآخرين من الآباء والأمهات ذوي الأطفال المعاقين.

وقد أجرت وزبيرن (Waisbern, 1980) دراسة هدفت إلى التعرف إلى ردود فعل الوالدين بعد ولادة طفل معوق لديهم، إذ تمت مقارنة ردود فعل الوالدين ذوي الأطفال المعوقين (ن=30) مع ردود أفعال الوالدين ذوي الأطفال العاديين، (ن=30) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف ردود أفعال الوالدين ذوي الأطفال المعوقين عن غيرها لدى أسر الأطفال العاديين، تمثلت في عدد من الضغوط النفسية نتيجة لوجود طفل معاق في الأسرة، كما تمثلت في عدد من التغييرات في نمط الحياة اليومية والاجتماعية، والكآبة والغضب والخوف، والقلق.

كما أشار جليفورد (Glifford, 1977) إلى نتائج عدد من الدراسات التي تناولت ردود أفعال الوالدين نحو أطفالهم المعوقين، والتي خلاصتها تأثر اتجاهات الوالدين نحو الطفل المعاق بعدد من العوامل أهمها المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين والمستوى التعليمي ونوع الإعاقة، حيث أظهرت بعض الدراسات بأن اتجاهات الأمهات أكثر إيجابية كلما كانت درجة الإعاقة بسيطة أو متوسطة، وأن العائلات المتدنية أكثر قبولاً لأطفالها المعاقين.

وقد تناولت الدراسة التي أجراها دونالدسون (Donaldson, 1980) طرق تعديل اتجاهات الطلبة نحو المعاقين حركيا شملت عينة الدراسة 120 طالباً وطالبة وزعوا إلى أربع مجموعات (ن=30 طالب وطالبة) حيث استخدمت ثلاثة أساليب لتعديل الاتجاهات نحو الأطفال المعوقين، حيث تمثل الأسلوب الأول في التعايش مع المعاقين حركياً، والثاني في مشاهدة أفلام وصور عن المعاقين حركياً والثالث في سماع محاضرات عن المعوقين حركياً، وثم قياس فعالية أساليب التعديل تلك باستخدام مقياس للاتجاهات، وأشارت النتائج إلى فعالية الأسلوب الأول ألا وهو أسلوب التعايش مع الأطفال المعاقين حركيا، مقارنةً مع الأساليب الأخرى.

ومن الدراسات التي تناولت اتجاهات العاملين والأخصائيين نحو الأطفال المعاقين، دراسة اتجاهات المعلمين والمديرين والأطباء الذين يتعاملون مع المعوقين بحكم عملهم وقد أشارت نتائج الدراسات التي ذكرها جليفورد (Glifford, 1977) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطباء وذوي الخبرة والأطباء حديثي التخرج في اتجاهاتهم نحو الأطفال المعاقين لصالح الأطباء ذوي الخبرة، كما أشارت الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو الأطفال المعوقين إلى تباين تلك الاتجاهات تبعا لمتغيرات الصحة والخبرة ونوع الإعاقة والتخصص، إذ أشارت نتائج الدراسات التي لخصها جليفورد إلى أن اتجاهات طلبة كليات التربية، تخصص التربية الخاصة/ أكثر إيجابية من غيرهم من التخصصات الأخرى نحو الإعاقة.

كما أشارت نتائج الدراسة التي أجراها جوردن (Jordan, 1982) إلى تأثر اتجاهات مديري المدارس نحو الدمج بعدد من العوامل مثل الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي إذ أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 151 مديراً هدفت إلى قياس اتجاهات هذه العينة نحو الدمج وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين ترجع إلى تغير المستوى التعليمي للمدير، وفي دراسة أخرى أجراها ساكس (Saks, 1987) هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو الدمج وأثر عوامل مثل سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي (ن=76) وأشارت النتائج إلى أثر متغير

المؤهل التعليمي على الاتجاهات إذ أظهر المعلمون الأكثر تأهيلاً اتجاهات إيجابية نحو الدمج.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات، تلك الدراسة التي أجراها ساسان وزميله (Susan& Rune, 1980) والتي هدفت إلى قياس اتجاهات الرفاق والأقران نحو زملائهم من الطلبة المعوقين، حيث شملت عينة الدراسة 28 طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث الابتدائي، حيث أتيحت الفرصة للطلبة جميعاً بالمشاركة في أوقات اللعب الحر الجماعي، وقد استخدمت الأساليب السومسترية ومقياس للاتجاهات، وأشارت النتائج إلى أن فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين والمعوقين تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الأطفال المعوقين، كما أن معرفة الطفل العادي بخصائص الطفل غير العادي ذات أثر في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الأطفال المعوقين، وأن العكس صحيح.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات تلك الدراسات التي لخصها جليفورد (Gilfford, 1977) والمتعلقة باتجاهات الأطفال المعوقين نحو أنفسهم، وتأثر تلك الاتجاهات بعدد من العوامل مثل نوع وجنس الإعاقة، إذ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى تدني مفهوم الذات(Lower Self Concept) لدى الأطفال المعاقين مقارنةً مع أقرانهم من الأطفال العاديين، كما أشارت النتائج إلى عدد من الاتجاهات السلبية نحو الذات وخاصة لدى الأطفال المعاقين حركياً تمثلت في الشعور بالقلق والنقص والعدوانية نحو الذات.

ويذكر مايلز (Milles, 1983) نتائج عدد من الدراسات التي أجريت حول موضوع الاتجاهات لعدد من الدول والتي تعكس مواقف واتجاهات إيجابية أو سلبية نحو الأطفال المعوقين.

كما أجرى فولتز (Voeltz, 1980) دراسة هدفت إلى كيفية تغيير اتجاهات الأطفال نحو المعاقين، حيث أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 2,392 طفلاً وقد اشتمل المقياس على مواقف ذات علاقة بالتفاعل الاجتماعي مع الأطفال المعوقين، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الأكبر عمراً في المرحلة الابتدائية أكثر إيجابية في

مواقفهم من الأطفال المعوقين مقارنةً مع الأطفال الأقل عمراً، وخاصةً الإناث، وأوصت الدراسة بإعداد برامج لتعديل سلوك الأطفال العاديين نحو الأطفال المعوقين (Kir & Gallagher, 1993).

وفي دراسة أخرى أجرتها هاندلرز (Handlers, 1980) هدفت إلى تغيير وتعديل اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو زملائهم المعاقين، حيث شملت الدراسة 20 طالباً متطوعاً من المرحلة الثانوية وطلب منهم المشاركة في النشاطات المختلفة مع الطلبة المعوقين لمدة ثمانية أسابيع، وأشارت النتائج إلى أن ما نسبته 82٪ من الطلبة قد تغيرت اتجاهاتهم نحو الطلبة المعوقين، كما أشارت النتائج إلى عدد من العوامل التي تؤدي إلى ظهور اتجاهات سلبية نحو الطلبة المعوقين، مثل نقص المعلومات حول الإعاقة، والخبرات المؤلمة، والخوف، والقلق، وعلى العكس كان توفر مثل هذه العوامل كفيلاً بتغيير اتجاهات الطلبة العاديين نحو الطلبة المعوقين.

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية

- تورجونسون، (1994). تربية ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، مجلة التربية الجديدة (حزيران – أيلول) العدد (54).
- الجاسم، طارق عزيز (1988). اثر بعض اتجاهات العملين نحو زملائهم المعوقين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- الخطيب، جمال، والحديدي منى (1997): مدخل إلى التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، الطبعة الاولى دار الفلاح للنشر والتوزيع: الإمارات العربية المتحدة
- الروسان، فاروق (1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، الطبعة الأولى دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الروسان، فاروق (2001): سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الريحاني، سليمان. (1985). التخلف العقلي، الطبعة الأولى، عمان: مطابع الدستور.
- طعيمة، فوزي، والبطش، محمد وليد (1984)، اتجاهات ومفاهيم الوالدين حول الإعاقة العقلية بالأردن، مجلة دراسات، (11)، 6.
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين (1992). مدخل إلى علم النفس، دار جون وياي للنشر والتوزيع لمتد، انجلترا.
- مجلة بلسم ، توصيات بتعزيز دور المنظمات غير الحكومية . بمناسبة انتهاء عقد الأمم المتحدة ،العدد (211)، كانون الثاني (1993)، ص (11 – 16).
- نشواتي، عبد الحميد (1996). علم النفس التربوي الطبعة الثالثة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Northcott, W.(1977). Curriculum guide: Hearing-impaired children, Birth to three years and their parents. (ed. 2). Washington, D. C., A. G. Bell Association.
- Streng, A. H., Kretschmer, R. R., & Kretschmer L. W. (1978).Language, learning, and deafness: Theory, application ,and classroom management . New York: Grune and Stratton.
- Kirk, S. & Gallagher, j . (1993). Educating Excaptional Children, seventh Edition, Houghton Mifflin Company, Boston, USA
- Kastner, Laura Reppuccl, Dickon .(1979). Assessing Community Attitudes Toward Mentally Retarded Persons, American Journal of MentaL Deficency, Vol. (84) ,No.(2),p. p(137-144).
- Handlers, A.& Austin, K. (1980) . improving Attitudes of High School Student Toward Their Handicapped Peer, CEC, Vol (47). No .(3)
- Heward, W. & Orlansky, M. (1988) . Exceptional Children. (3 rd), Columbus, Ohio, Charles E. Merrill.

الفصل الرابع

قضايا وتوجهات حديثة في الوقاية من الإعاقة والتدخّل المبكّر

- المقدمة/ ما هو التدخل المبكر؟
- مبررات التّدخل المبكّر
- فريق العمل في برامج التدخّل المبكّر
- اشكال التدخّل المبكّر
- العوامل التي تؤثر في فاعلية برامج التدخّل المبكّر
- طرق الوقاية من الإعاقة
- مفهوم الوقاية من الإعاقة وأهدافها وبرامجها
- قضايا ومشكلات الوقاية من الإعاقة في الأردن
- معوقات العمل من خلال الفريق متعدد الاختصاصات
- المشكلات التي تعاني منها الدول في مجال الوقاية والتدخّل المبكّر
- أهداف برامج التدخّل المبكّر للصم
- أهداف برامج التدخّل المبكّر لأسر الأطفال المعاقين عقلياً
- مقوّمات برامج التدخّل المبكّر للأطفال المعوقين بصرياً
- مراجع الفصل الرابع

الفصل الرابع

قضايا وتوجّهات حديثة في الوقاية من الإعاقة والتدخّل المبكّر

المقدمة/ ما هو التدخّل المبكّر؟

يشير مصطلح التدخّل المبكّر إلى الإجراءات والممارسات التي تهدف إلى معالجة مشاكل الأطفال المختلفة مثل: تأخر النمو والإعاقة بأنواعها المختلفة والاحتياجات الخاصة بالإضافة إلى توفير حاجات أسر هؤلاء الأطفال من خلال تقديم البرامج التدريبية والإرشادية. هذا وتتفاوت كثافة وتركيز برامج التدخّل المبكّر حسب نوع المشكلة فالمدة الزمنية تختلف حسب حالة كل طفل ويتمثل الغرض من برامج التدخل المبكر في مساعدة طفل ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو والتطور إلى أقصى درجة يمكن الوصول إليها.

إن التدخّل المبكر أولوية وطنية في كثير من دول العالم المتقدمة فقد سنت حكومات تلك الدول تشريعات وقوانين تنص على أهمية اكتشاف مشاكل الأطفال وعلاجها في وقت مبكر.

مبررات التدخّل المبكّر

هناك العديد من المبررات للتدخّل المبكر، وفيما يلي أهم هذه المبررات:

- إن التدخّل المبكّر يخفف من الآثار السلبية للإعاقة.
- إن التدخّل المبكّر يزوّد الأطفال بأساس متين للتعليم التربوي والاجتماعي للمراحل العمرية اللاحقة.
- هناك جدوى اقتصادية للتدخّل المبكّر أكثر من التدخّل المتأخر.
- إن التعليم الإنساني في السنوات الأولى أسرع وأسهل من التعلم في أية مراحل عمرية أخرى.

- إن النمو ليس نتاج الوراثة فقط ولكن البيئة تلعب دوراً حاسماً وفعالاً أيضاً مما يزيد أهمية التدخّل المبكّر.
- إن للتدخّل المبكّر أثراً بالغاً في تكيف الأسرة والتخفيف من الأعباء المادية والمعنوية نتيجة وجود حالة الإعاقة لديها. (Haydan& Pious, 1997) (القمش والمعايطة، 361:2007).
- إن السنوات الأولى في حياة الأطفال المعوقين الذين لا تقدم لهم برامج تدخل مبكّر إنما هي سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائي أيضاً.
- إن التعلم الإنساني في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعلم في أية مرحلة عمريه أخرى.
- إن والدي الطفل المعوق بحاجة إلى مساعدة في المراحل الأولى لكي لا تترسخ لديهما أنماط تنشئة غير بناءة.
- إن التأخر النمائي قبل الخامسة من العمر مؤشر خطر فهو يعني احتمال معاناة المشكلات المختلفة طوال الحياة.
- إن التدخّل المبكّر جهد مثمر وهو ذو جدوى اقتصادية حيث إنه يقلل النفقات المخصصة للبرامج التربوية الخاصة اللاحقة.
- إن الآباء معلمون لأطفالهم المعوقين وأن المدرسة ليست بديلاً للأسرة.
- إن معظم مراحل النمو الحرجة والتي تكون فيها القابلية للنمو والتعلم في ذروتها تحدث في السنوات الأولى من العمر.
- إن تدهوراً نمائياً قد يحدث لدى الطفل المعوق بدون التدخّل المبكّر مما يجعل الفروق بينه وبين أقرانه غير المعوقين أكثر وضوحاً مع مرور الأيام.
- إن مظاهر النمو متداخلة وعدم معالجة الضعف في أحد جوانب النمو حال اكتشافه قد يقود إلى تدهور في جوانب النمو الأخرى.
- إن التدخل المبكر يسهم في تجنيب الوالدين وطفلهما المعوق مواجهة صعوبات نفسية هائلة لاحقة (الخطيب والحديدي، 2004).

فريق العمل في برامج التدخل المبكر

إن نجاح التدخّل المبكّر يعتمد على الخدمات التي يقدمها الاختصاصيون، وفيما يلي وصف موجز لأكثرهم أهمية:

1. **اختصاصي النسائية والتوليد:** لعل أحداً من الاختصاصيين لا يستطيع أن يلعب دوراً وقائياً مثل الدور الذي يستطيع اختصاصي النسائية والتوليد القيام به، فمن خلال دراسة السيرة المرضية للأسرة ومتابعة أية مشكلات صحية تعاني منها الأم الحامل والإرشاد الجيني وغير ذلك يستطيع اختصاصي النسائية والتوليد الكشف المبكر عن المشكلات أو الوقاية منها.
2. **اختصاصي طب الأطفال:** إن الدور الذي يمكن لطبيب الأطفال القيام به هو التعرف على الأطفال الأكثر عرضةً للخطر، وفي الوقاية من الإعاقة وهو دور بالغ الأهمية فهو الذي غالباً ما يتابع الأطفال بشكل دوري منذ نعومة أظافرهم.
3. **الممرضات:** تستطيع الممرضة تقديم مساعدة كبيرة للأطفال المعوقين وأسرهم ومربيهم من حيث التوعية الصحية العامة والرعاية الطبية الروتينية والطارئة.
4. **طبيب العيون:** يقوم اختصاصي طب العيون بتشخيص ومعالجة أمراض العيون ويقوم هو أو اختصاصي تقييم البصر بتشخيص الضعف البصري ووصف العدسات التصحيحية اللازمة.
5. **اختصاصي القياس السمعي:** يستطيع اختصاصيو القياس السمعي تقييم السمع لدى الأطفال ليتم تزويدهم بالمعينات السمعية إذا كانت الحاجة تستدعي ذلك.
6. **اختصاصي علم النفس:** وتتمثل إسهاماته الرئيسية في تقييم النمو المعرفي والمهارات الاجتماعية والانفعالية من جهة، وفي المشاركة في تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطفل المعوق من جهة أخرى.
7. **الاختصاصي الاجتماعي:** يساعد على تقييم وتحليل الظروف الأسرية والاقتصادية وتحديد الأطفال المعرضين للخطر والمشاركة في تقييم فعالية الخدمات المقدمة.
8. **اختصاصي اضطرابات الكلام واللغة:** ويعمل على تطوير البرامج التربوية والعلاجية للوقاية من الإعاقة والكشف المبكر عنها ومعالجتها ذلك أن اللغة تلعب دوراً حاسماً في النمو الكلي لجميع الأطفال.

9. **اختصاصي العلاج الطبيعي:** يسهم هذا الاختصاصي في معالجة وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة الجسمية بوجه خاص والأطفال المعوقين بوجه عام.

10. **اختصاصي العلاج الوظيفي:** ويركز أساساً على تطوير المهارات الحركية الدقيقة للأطفال ويدربهم في مجالات العناية بالذات والحركة واستخدام الأدوات المساندة أو التصحيحية أو التعويضية.

11. **المعلمون والمعلمات:** كثيراً ما تكون معلمات رياض الأطفال اللواتي يقمن على رعاية الأطفال في الأوضاع المختلفة أول من يشتبه بوجود مشكلة نمائية ما لدى الطفل، وليس من شكٍ في أن قيام المعلمة بتحويل الطفل إلى الجهات المختصة يمكن أن يسهم في منع تدهور الأداء وفي تقديم المساعدة اللازمة.

12. **معلمات ومعلمو التربية الخاصة:** إن اختصاصيي التربية الخاصة هم الذين يقومون فعلياً بتصميم وتنفيذ خدمات التدخل المبكر سواء في المراكز أو البيوت وغالباً ما يقومون بدور مُنسقي أعمال الفريق وعليهم تقع مسؤولية تطوير البرامج التدريبية الفردية الملائمة بما تتضمنه من تحديد لمستويات الأداء في مجالات النمو المختلفة وتحديد للأهداف الطويلة المدى والأهداف القصيرة المدى والأساليب والوسائل المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.

13. **أولياء الأمور.**

14. **طبيب الأنف والأذن والحنجرة:** حيث يعمل على تشخيص وعلاج جهاز النطق والسمع (الخطيب والحديدي، 2004).

أشكال التدخّل المبكّر

1. **التدخل المبكر في المراكز:** وفقاً لهذا النموذج تقدم خدمات التدخل المبكر في المركز أو المدرسة وتتراوح أعمار الأطفال المستفيدين من الخدمات من سنتين إلى ست سنوات وليس بالضرورة أن يتم تنفيذ برامج التدخل المبكر في مراكز متخصصة بخدمة الأطفال المعوقين إذ قد تنفذ هذه البرامج في الحضانات ورياض الأطفال العادية تحقيقاً لمبدأ الدمج، ومن حسنات هذا النموذج قيام فريق متعدد التخصصات بتخطيط وتنفيذ الخدمات وإتاحة الفرص للطفل للتفاعل مع الأطفال

الآخرين ومن سيئاته مشكلات توفير المواصلات والصعوبات المرتبطة بها والكلفة المادية العالية.

2. **التدخل المبكر في المنزل:** في العادة تقوم مدربة أو معلمة أسرية مدربة جيداً بزيارة المنزل من مرة إلى ثلاث مرات أسبوعياً وخلافاً للتدخل المبكر في المراكز والذي يستخدم عادةً في المدن فإن التدخل المبكر في المنزل يستخدم عادةً في الأماكن الريفية والنائية حيث لا يوجد إلا أعداد قليلة من الأطفال المعوقين.
3. **التدخل المبكر في كل من المركز والمنزل:** يلتحق الأطفال في المراكز لأيام محدودة ويقوم الاختصاصيون بزياراتٍ منزلية لهم ولأولياء أمورهم مرة أو مرتين في الأسبوع حسب طبيعة حالة الطفل وحاجات الأسرة.
4. **التدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات:** يقوم أولياء الأمور بزيارة دورية إلى المركز حيث يتم تقييم ومتابعة أداء الأطفال وتدريب أولياء أمورهم ومناقشة القضايا المهمة معهم.
5. **التدخل المبكر في المستشفيات:** ويكون ملائماً للتعامل مع مرضى الشلل الدماغي والصلب المفتوح والإصابات الدماغية.
6. **التدخل المبكر من خلال وسائل الأعلام:** يستخدم هذا النموذج التلفاز أو المواد المطبوعة أو الأفلام أو الأشرطة... لتدريب أولياء الأمور ولإيصال المعلومات المفيدة لهم (زريقات، 2003).

العوامل التي تؤثر في فاعلية برامج التدخّل المبكّر

هنالك العديد من العوامل التي تلعب دوراً هاماً ومؤثراً في مدى فاعلية التدخّل المبكّر أهمها:

1. نزعة أولياء الأمور للانتظار أو توقع حلول أو علاجات سحرية لمشكلات أبنائهم.
2. عدم رغبة أولياء الأمور في الاقتناع بأن طفلهم معوق، لأن ذلك يبعث الخوف في نفوسهم بسبب اتجاهاتهم واتجاهات المجتمع بوجه عام نحو الإعاقة.

3. تعامل الأطباء مع الإعاقة من منظور طبي فقط مما يدفعهم إلى تبني مواقف متشائمة حيال إمكانية تحسن الطفل.
4. لجوء الأشخاص المحيطين بالأسرة إلى تبريرات وافتراضات واهية لطمأنة الأسرة وشد أزرها.
5. عدم توفر مراكز تدخل مبكر متخصصة وتردد المراكز القائمة في خدمة الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات.
6. عدم توفر أدوات الكشف المبكر عن الإعاقة وعدم توفر الكوادر المتخصصة القادرة على تطوير المناهج وتوظيف الأساليب الملائمة للأطفال المعوقين الصغار في السن.
7. غياب السياسات الوطنية الواضحة إزاء التدخل المبكر بسبب عدم إدراك الحجم الفعلي لمشكلات الإعاقة في الطفولة المبكرة (الخطيب والحديدي، 2004).

الفئات المستهدفة وأمثلة عليها

قضيّة التدخّل المبكّر (Early Intervention)

يشمل التدخّل المبكّر تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة.

حالات الإعاقة الأكثر استفادةً من التدخل المبكر

يمكن تصنيف حالات الإعاقة التي تستطيع الاستفادة من خدمات التدخّل المبكّر إلى سبع مجموعات وفق ما ذكره بيجو (Bijou, 1988):

1. الأطفال الأكثر عرضة للإصابة من الناحية:
   - الفطرية مثل الأطفال المصابين بمتلازمة داون (المنغولية).
   - البيئية.
   - الطبية والبيولوجية.
2. الأطفال المتأخرون نمائياً.

3. الأطفال المصابون حركياً.
4. الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التواصل.
5. الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية.
6. الأطفال شديدو الاضطراب الانفعالي مثل حالات فصام الطفولة.
7. الأطفال المصابون في أحد الجوانب الحسية التالية:
   - السمعية.
   - البصرية.
   - السمعية والبصرية معاً (القريوتي وآخرون، (466:1995).

طرق الوقاية من الإعاقة

سوف تتضح صورة الوقاية من الإعاقة بشكل أفضل إذا عرضناها في ضوء مستويات الإعاقة الثلاثة وهي:

أولاً: الوقاية الأولية: وهي جملة الإجراءات التي تهدف إلى الحيلولة دون حدوث نقص في السمع أو فقد للبصر والأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة، وذلك من خلال تحسين مستوى الرعاية الصحية الأولية.

إجراءات الوقاية في هذا المستوى:

- التخطيط لمرحلة ما قبل الحمل (الكشف عن حالات عدم توافق العامل الرايزيسي، إجراء الاختبارات الكشفية للتأكد من عدم الإصابة بأمراض معدية أو مزمنة، الحصول على المطاعيم اللازمة).
- تطعيم الأطفال ضد أمراض الطفولة سواء الفيروسي منها أو البكتيري (الحصبة الألمانية، النكاف، التهاب السحايا...).
- امتناع الأم عن تناول العقاقير الطبية أثناء الحمل دون استشارة الطبيب.
- مراجعة الأم للأطباء بشكل دوري والحصول على رعاية صحية منتظمة.
- الإرشاد الصحي.

- إزالة المخاطر البيئية.
- توعية الجماهير.

ثانيا: الوقاية الثانوية: هي جملة الإجراءات التي تسعى لمنع تطور حالة الضعف إلى حالة عجز وذلك من خلال الكشف المبكر والتدخل العلاجي المبكر.

أما عن إجراءات الوقاية في هذا المستوى فهي كما يلي:

- الكشف المبكر عن نقص السمع أو ضعف البصر عند الأطفال.
- توفير المعينات السمعية و البصرية عند الحاجة.
- تقديم خدمات التدخّل المبكّر.
- المعالجة الطبية والجراحية المناسبة عند اللزوم.

ثالثا: الوقاية الثلاثية: وهي جملة الإجراءات التي تهدف إلى منع تفاقم حالة العجز وتطورها إلى حالة إعاقة، وذلك من خلال تعزيز القدرات المتبقية لدى الفرد والحد من التأثيرات السلبية للعجز لديه.

إما عن إجراءات الوقاية في هذا المستوى فهي كما يلي:

- تقديم خدمات التربية الخاصة والتأهيل.
- تعديل اتجاهات الأسرة والمجتمع.
- تقديم خدمات الإرشاد والتدريب الأسري.
- توفير فرص الدمج الاجتماعي (الخطيب، 2005).

مفهوم الوقاية من الإعاقة وأهدافها وبرامجها

تكاد تتفق معظم المراجع التي كتبت في موضوع الوقاية من الإعاقة على مفهوم الوقاية من الإعاقة إذ يذكر القريوتي وزملاؤه (1995) بأن منظمة الصحة العالمية قد تبنت في عام 1976 مفهوما جديدا للوقاية على أنها "مجموعة من الإجراءات والخدمات المقصودة والمنظمة التي تهدف دون/ أو الإقلال من حدوث الخلل أو القصور المؤدي إلى عجز في الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية والحد من الآثار المترتبة على حالات العجز بهدف إتاحة الفرص للفرد كي يحقق أقصى درجة ممكنة

من التفاعل المثمر مع بيئته بأقل درجة ممكنة وتوفير الفرصة له لأن يحقق حياة أخرى أقرب ما تكون إلى حياة العاديين ، وقد تكون تلك الإجراءات والخدمات ذات طابع طبي أو اجتماعي أو تربوي أو تأهيلي في حين تعرفها الحيدري (1985) على أنها التصدي لجميع الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى الإعاقة

وتبدو أهمية الوقاية من الإعاقة في تجنب الكثير من الآثار النفسية والاجتماعية والصحية والاقتصادية التي تحدث للفرد المعاق ولذويه، ومن هنا جاء اهتمام كافة الجهات والقطاعات ذات العلاقة ببرامج الوقاية من الإعاقة خاصة إذا تذكرنا إمكانية تجنب أكثر من 50٪ من حالات الإعاقة إذا ما اتخذت التدابير والبرامج والإجراءات الوقائية في ظهور الإعاقة، ويؤكد القريوتي وآخرون (1995) نقلا عن ميهتا (Mehta,1978) أن 85٪ من حالات الإعاقة البصرية في الهند (توجد في الهند (24) مليون من حالة كف البصر) يمكن الوقاية منها ومنع حدوثها لو اتخذت الإجراءات والتدابير والبرامج الوقائية لمنع حدوثها ، وتذكر الحيدري (1985) نقلا عن هولت وكوتش (Holt & coch, 1978) إلى إن تكلفة رعاية الفرد المعوّق تبلغ أكثر من 60000 دولارا في مرحلة الطفولة فقط وهو متوسط ما كان يمكن أن يحصل علية خلال مراحل حياته لو كان فردا عاديا، وانه كان بالإمكان تفادي كل ذلك لو وضعت البرامج الوقائية وأهمها الرعاية الطبية خلال مراحل الحمل وتذكر سمث إمكانية تجنب 50٪ من الأسباب المؤدية إلى حالات الإعاقة العقلية كما تذكر قائمة بالاختيارات التي يمكن إجراؤها إثناء فترة الحمل مثل اختيار نسبة البروتين في الدم والذي يكلف 125 دولاراً تقريبا ويمكن أن يجنب الأم حالات الإعاقة العقلية (المنغولية) وحالات اضطرابات العمود الفقري، كما تذكر سمت اختبارات أخرى يمكن القيام بها للحد من الإعاقة العقلية مثل فحص السائل الاميني كما تذكر مجموعة من الإجراءات اللازم اتباعها لدى الأم الحامل مثل العناية الطبية وتجنب الكحول والعقاقير والاهتمام بالتغذية الراجعة، وتجنب حالات الولادة المبكرة، وتجنب الأشعة السينية واختيار العمر المناسب للحمل، كما تذكر مجموعة من الإجراءات الوقائية للأطفال مثل التركيز على التغذية، الابتعاد عن المواد الكيماوية، ومنع الالتهابات واختيار قياس مستوى الرصاص في الدم، وأخيرا تذكر سمث بعض البرامج الموجّهة

إلى المجتمع مثل تجنب حالات الفقر، وتوفير التعليم المناسب وحماية الطفل من الإساءة والإهمال وإجراء اختبار الـ (PKU) للأطفال في أعمار مبكرة، وتوفير العناية الصحية للام الحامل، وللأطفال... الخ.

كما تذكر سمث عددا من الإجراءات الوقائية لمنع حدوث حالات من اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام وذلك من خلال عرض للأسباب التي يمكن تجنبها مثل:

فقدان السمع

اضطرابات نمو/ تشوه الأسنان، الالتهابات المزمنة، العوامل الأسرية، العوامل الثقافية، بعض أشكال فقدان السمع، معظم أنواع الإعاقة العقلية، الإصابات، التدخين، الأمراض المعدية والحصبة والنظافة ، العقاقير والأدوية والكحول، تلف الدماغ الذي يرجع إلى أسباب الولادة المبكرة والتسمم والصدمات والعامل الرايزيسي، الضغط النفسي.

وتذكر سمث عدداً من الإجراءات التي يمكن اتخاذها للوقاية من الإعاقة البصرية مثل:

الإرشاد الجيني خاصة في حالات زواج الأقارب، الاهتمام بالتغذية، العلاج الطبي لمنع حدوث الإعاقة البصرية، تخفيف نسبة السكر في الدم للأطفال المصابين بالسكري، التشخيص المبكر لمظاهر احتمال الإصابة بالإعاقة البصرية مثل احمرار العين وذرف الدموع، الحول، الاهتمام بحركة بؤبؤ العين، العمى الليلي، طول النظر، قصر النظر، حالات النعاس، استخدام إحدى العينين فقط، إجراءات السلامة العامة والابتعاد عن الآلات الحادة والحوادث والإصابات المباشرة للعين.

كما تذكر سمث عدداً من الإجراءات التي يمكن اتخاذها للوقاية من الإعاقة السمعية مثل العلاج الطبي للأسباب المتعلقة بالإصابة التوصيلية للأذن الوسطى، العلاج الطبي لمنع حدوث الإعاقة السمعية، العلاج الطبي للأسباب المتعلقة بالإصابة الحسية للأذن الداخلية والعصب السمعي وخاصة زراعة القوقعة (Cochlear Implant)، تجنب الالتهابات والأسباب المؤدية لها وخاصة إذا ما تم تشخيصها وعلاجها في الأعمار المبكرة وعلاجها في الأعمار المبكرة. التشخيص المبكر وعلاجه

طبيا أو تربوياً، الاهتمام بالأعراض المبكرة لاحتمال الإصابة بالإعاقة السمعية مثل: صعوبة متابعة الطفل للتعليمات اللفظية، ومراقبة الطفل لحركة شفتي المعلم وقلة المحصول اللغوي للطفل، ومشكلات النطق والصوت واللغة للطفل، ومشكلات النطق والصوت واللغة المبكرة. والتهاب الأذن، ورفع صوت الراديو والتلفزيون من قبل الطفل.

قضايا ومشكلات الوقاية من الإعاقة في الأردن

تعتبر ظاهرة الإعاقة ظاهرة عالمية تعاني منها كل المجتمعات المتقدمة والنامية بنسب متفاوتة تبعا لمجموعة من العوامل الثقافية والاجتماعية والصحية والاقتصادية، وفي الأردن كغيرها من الدول، تتراوح فيها نسبة الإعاقة ما بين 3٪– 10٪ تبعا لنوع وعدد المعايير المستخدم في تقدير تلك النسبة وقليلة هي الدراسات المسحية في الأردن التي تعطي تقديرا حقيقيا لنسبة الإعاقة فيها، وإذا ما تم القبول بأقل نسبة وهي 3٪ فإن ذلك يعني أن أعداد المعوقين في الأردن قد يصل إلى حوالي (120) ألف معاق، وتشير الدراسة المسحية للمعوقين التي قام بها صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني في عام (1979) إلى أن عدد المعوقين في الأردن يصل إلى حوالي (18) ألف معاق، ويشير الإحصاء الذي قامت بها دائرة الإحصاءات العامة في عام (1993) إلى أن نسبة الإعاقة في الأردن قد تصل إلى حوالي 10٪ ويعني ذلك أن حجم مشكلة الإعاقة في الأردن كبيرة ولا يمكن تجاهله، ولا بد من العديد من برامج الوقاية التي يمكن أن تتصدى لها وتتحقق منها وذلك من خلال التعرف إلى أسباب الإعاقة في الأردن ووضع البرامج المتنوعة التي قد تعمل على التخفيف من50٪ من حالات الإعاقة لو وجدت ونجحت برامج الوقاية، وخاصة إذا ذكرت أعداد مراكز وبرامج التربية الخاصة في الأردن والتي وصلت حسب إحصائية عام 1994 إلى حوالي (98)/ مؤسسة/ مركزاً/ صفاً/ تعنى بأكثر من ألفي معاق في تلك المراكز والمؤسسات والصفوف الخاصة، ويمكن تقدير الآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية لحجم مشكلة الإعاقة في الأردن؛ وخاصة عند تقدير كلفة الطالب العادي التي قد تصل إلى حوالي11 دينارا شهرياً في حين تصل كلفة الطالب المعاق إلى حوالي 80 دينارا

شهريا أضف إلى ذلك الضغوط النفسية والاجتماعية لمشكلة الإعاقة على المعاق نفسه وذويه والمجتمع. وقد تنجح برامج الوقاية من الإعاقة إذا ما تم التعرف إلى أسباب الإعاقة، إذ أن الدراسات الأردنية التي أجريت حول أسباب الإعاقة قليلة جداً ومن تلك الدراسات الدراسة التي أجراها الكيلاني (1983) والتي هدفت إلى تقييم حالات الإعاقة العقلية في الأردن على عينة مؤلفة من (200) فرد تراوحت الفئات العمرية لهم من 4 سنوات إلى 16 سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما نسبته 58٪ من أسر المعوقين عقليا كانت من مستوى متدنيي التعلم وأن ما نسبته 70٪ من أسر المعوقين كانت ذات تاريخ مرضي وإن ما نسبته 58٪ من أسر المعوقين كانت تتسم بظاهرة زواج الأقارب وان ما نسبته 23٪ من أسر المعوقين كانت تتسم بتكرار حالات الإعاقة وأن ما نسبته 24٪ من أمهات الأطفال المعوقين قد تعرضن لمشكلات صحية عند الولادة وان ما نسبته 64٪ من الأمهات تعاطين الأدوية والعقاقير والتدخين وتعرض للأشعة السينية، وان ما نسبته71٪ من الأمهات تمت ولادتهن في البيت وان ما نسبته 64٪ من أمهات المعاقين تعرضت لحالات سقوط وصدمات والتهابات والحصبة الألمانية. وأشارت الدراسة التي أجراها الصايغ وخوري وعرفات (1983) والتي هدفت إلى تقييم حالات الإعاقة البصرية في الأردن وعلى عينة مؤلفة من(137) طالباً وطالبة من معهد النور والمركز الإقليمي لتأهيل وتدريب الكفيفات أن الأسباب الخلقية كانت وراء ما نسبته 79٪ من حالات الدراسة، وأن الأسباب المكتسبة كانت وراء ما نسبته حوالي 21٪ من حالات الدراسة مثل تكرار التهابات العيون (19٪) والحوادث (4٪)، كما وصلت نسبة شيوع زواج الأقارب بين المكفوفين إلى حوالي 65٪، كما تكررت حالات الإعاقة البصرية بحيث كان عدد المعاقين بصريا (2) في (28) أسرة و(13) معاقا بصريا في ثمانية أسر و(4) معوقين بصريا في أسرة واحدة و(6) معوقين بصريا في أسرة واحدة أيضا.

كما وأن الدراسة التي أجراها الجمل (1983) والتي هدفت إلى تقييم حالات الإعاقة السمعية في الأردن وعلى عينة مؤلفة من(160) حالة تتراوح الأعمار الزمنية لها ما بين 3-30 سنة، وقد أشارت النتائج إلى اثر العوامل الوراثية في حوالي 80٪ من حالات الدراسة، والى اثر العوامل الأخرى في العديد من الحالات مثل التهاب

السحايا وارتفاع درجة الحرارة أثناء الحمل والحصبة الألمانية،وإصابات الرأس والجفاف والاصفرار والرشح أثناء الحمل والولادة العسرة.

أما الدراسة التي أجراها الخوري (1983) والتي هدفت إلى تقييم حالات الإعاقة الحركية وعلى عينة مؤلفة من(100) من المعاقين حركيا تراوحت أعمارهم ما بين الولادة وحتى عمر 60 سنة إلى الأسباب المرتبطة بالتشوهات الخلقية وإصابات العمل والسقوط من الأماكن المرتفعة والطلقات النارية ولدغات الأفاعي وعضة الجمل والحرق.

ومن الأرقام التي تدلل على حالات الإعاقة الناجمة عن حوادث السير ما تشير إليه الإحصاءات إلى أن عدد القتلى والجرحى والمعاقين نتيجة لحوادث السير تقدر بحوالي قتيل واحد يوميا وعشرة مصابين يوميا، وهذا بالإضافة إلى الحوادث في المصانع والمعامل والمنازل والتي قد تؤدي إلى حالات من الإعاقة . وتدلل الدراسات السابقة إلى نسبة كبيرة من حالات الإعاقة يمكن تجنبها لو وجدت برامج الوقاية من الإعاقة.

البرامج الوقائية التالية والتي قد تعمل على التخفيف من نسبة الإعاقة

1. **برنامج الإرشاد الجيني:** ويتضمن هذا البرنامج مساعدة الآباء والأمهات- الذين هم في مقتبل الزواج، أو الذين حدثت لديهم حالات الإعاقة- على معرفة بعض المعلومات ذات العلاقة، ويقصد بذلك توعية الآباء والأمهات حول اثر العوامل التالية على الإعاقة ومنها اثر العوامل الوراثية والصفات السائدة والمتنحية واختلاف العامل الرايزيسي بين الأم والجنين واثر إصابة أحد الوالدين أو أقاربه بالإعاقة أو إنجاب أطفال معوقين واثر العوامل المرضية على حالات الإنجاب... الخ.
2. **برنامج العناية الطبية أثناء الحمل:** ويتضمن هذا البرنامج مساعدة الأمهات الحوامل وتوعيتهن، حول العوامل التي تؤثر على إنجاب أطفال معوقين وتجنب ذلك ما أمكن،ويقصد بذلك توعية المرأة حول أثر العوامل المرتبطة بالتغذية،وأهمية التغذية الجيدة للأم الحامل آثار سوء التغذية على الأم الحامل،

وبيان دور إصابة الأم الأردنية بأمراض معينة وخاصة أمراض الحصبة الألمانية والزهري وأثر ذلك على الحمل، وكيفية تجنب إنجاب أطفال معوقين وعليه يجب توعية الأمهات الحوامل إلى عدم التعرض للأشعة. وبيان أثر ذلك على الجنين وخاصة في الأشهر الأولى من الحمل، ثم توعيتهن حول أثر تعاطي العقاقير أو الأدوية على الجنين، وكذلك توعيتهن حول أثر العوامل النفسية على الجنين.

3. **برنامج توعية الأمهات حول السن المناسب للحمل:** ويتضمن هذا البرنامج، تعريف الأمهات المُقبلات على الإنجاب بالسن المناسب للحمل والذي يتراوح ما بين سن 20 -35، وأثر عامل العمر على إنجاب طفل معاق، وخاصة في حالات الأطفال المنغوليين، إذ تتزايد نسبة ولادة طفل منغولي بزيادة عمر الأم، وقد دلت الدراسات على ذلك بأن احتمال ولادة طفل منغولي في سن 20 -30 هو 1\1500 بينما نجد أن احتمال ولادة طفل منغولي في سن 30 – 35 1\600 ليصبح هذا الرقم 1/ 300 في سن 35 -40.

4. **برنامج توعية الأمهات للحد أو التقليل من فرص الولادة المبكرة:** ويتضمن هذا البرنامج، توعية الأمهات وتزويدهن بالمعلومات الأساسية التي تحد من احتمال حدوث الولادة المبكرة إذ يقصد بذلك الولادة التي تتم قبل انقضاء مدة الحمل الطبيعية،ونتيجة لذلك فإن طول الطفل ووزنه يكون أقل من المعدل الطبيعي للطفل العادي، كما أن استعداده للإصابة بالمرض أو الإعاقة أكبر، ويمكن التقليل من طرق تلك الأشكال من الولادة بتوعية الأم بالعوامل التي تؤدي إلى الولادة المبكرة وطرق تجنبها ويقصد بذلك العوامل المرتبطة بسوء التغذية، أو الأمراض التي تصاب بها الأم الحامل، أو التدخين أو العقاقير أو قلة العناية الطبية، أو الانفعالات النفسية الحادة.

5. **برنامج توعية الأمهات حول العناية الطبية والولادة في المستشفى:** تعود بعض حالات الإعاقة إلى قلة العناية الطبية بالأم الحامل، وإلى الولادات التي تتم في البيوت وما يصاحبها أحيانا من المشكلات المرتبطة بعملية الولادة، يصعب على القابلة غير المدربة أخذ احتياطاتها الكافية لمواجهتها، ومن هنا فإنه لا بد للمرأة من تنظيم برامج توعية، من خلال وسائل الإعلام المختلفة، حول أثر العناية الطبية

التي تشمل الفحص الدوري للدم والعامل الرايزيسي وفحص السكر والزلال، وأثر الولادة المبكرة في البيت على إنجاب حالات الإعاقة، وخاصة التخلف العقلي، والشلل الدماغي.

6. **برنامج توعية الأمهات حول أهمية التشخيص المبكر:** قد تبدو بعض مظاهر الإعاقة واضحة بطريقة ما منذ الولادة، وقد يشك في بعض المظاهر التي تبدو على الطفل الوليد والتي تدلل على احتمال حدوث الإعاقة، ومن هنا فإنه لا بد من توعية الأمهات حول المظاهر التي يجب الانتباه لها، من مثل حالات كبر حجم الدماغ أو صغر حجم الدماغ أو حالة التحام عظام الجمجمة عند الولادة أو حالات اضطرابات التمثيل الغذائي أو حالات تأخر بعض المظاهر للنمو الحركي، أو الاجتماعي، وإن اكتشاف بعض تلك الحالات السابقة قد يساعد على التقليل من حالات الإعاقة أو إنقاذها، وخاصة في حالات استسقاء الدماغ أو اضطرابات التمثيل الغذائي أو التحام عظام الجمجمة.

7. **برنامج توعية الأمهات حول التطعيم:** تعود أسباب بعض حالات الإعاقة إلى عدم تقيد الأم بتطعيم أطفالها في الأوقات المحددة، وخاصة تقديم المطاعيم الخاصة للوقاية من السعال الديكي، والحصبة الألمانية، والدفتيريا وشلل الأطفال، هذا بالإضافة إلى ضرورة تطعيم كل الفتيات في سن العاشرة تقريباً ضد الحصبة الألمانية، وأن مثل هذه الإجراءات كفيلة بتقليل نسبة الإعاقة وخاصة إذا ما قدمت في الأوقات المناسبة ومن هنا يبرز دور المرأة في توعية الأمهات والفتيات حول أهمية برامج التطعيم وإلزامية تلك البرامج.

8. **برنامج توعية الأمهات والآباء حول موضوع زواج الأقارب:** أشارت الدراسات السابقة إلى أثر زواج الأقارب. وخاصة من الدرجة الأولى- على ظهور حالات الإعاقة، وعليه فإن تنظيم برامج لتوعية الآباء والأمهات حول هذا الموضوع، يساعد على التقليل من حالات الإعاقة، ومن هنا يبرز دور المرأة في عقد الندوات أو الدورات التي تساعد على توضيح أثر زواج الأقارب، وخاصة لدى الأسر التي تظهر لديها حالات الإعاقة.

9. **برنامج تعميم مراكز الأمومة والطفولة:** العمل على تعميم فكرة مراكز الأمومة والطفولة التي تساهم بدورها، ومن خلال البرامج التي تقدمها، على التخفيف من حالات الإعاقة.

10. **برنامج تدريب القابلات غير المؤهلات:** ويقصد بذلك أن تنظّم الاتحادات والمؤسسات ومن خلال المسئولين في الوزارات المختلفة دورات تدربية قصيرة لأجل القابلات اللواتي يزاولن مهنة التوليد، وبحيث تتضمن تلك الدورات موضوعات تتعلق بالأم الحامل والعوامل التي تؤثر على إنجاب حالات من الإعاقة وطرق التوليد وكيفية مواجهة المواقف الطارئة عند الولادة.

11. **برنامج توعية الأمهات والآباء حول موضوع السلامة العامة:** ويتضمن هذا البرنامج، توعية الأمهات والآباء حول كيفية استعمال الأدوية التي تشكل خطرا على حياة الأسرة أو إصابتها بإحدى مظاهر الإعاقة، ويشتمل هذا البرنامج على توعية الأسر حول كيفية استعمال أسطوانة الغاز، والأدوات الكهربائية، والأدوات الحادة، وكيفية قطع الشارع، وتجنب وضع الأطفال في المقاعد الأمامية للسيارات.

معوقات العمل من خلال فريق متعدد الاختصاصات

ويمكن إثارة القضايا والمشكلات التالية لبرامج الوقاية من الإعاقة في الأردن على سبيل المثال منها:

- قضية تعدد الجهات المسؤولة عن برامج الوقاية من الإعاقة، مثل وزارة الصحة، وخاصة شعبة التثقيف الصحي،وقسم خدمات الصحة المدرسية ومركز الأمومة والطفولة، ووزارة التنمية الاجتماعية، من خلال مديريات التربية الخاصة ومركز تشخيص الإعاقات، ووزارة العمل من خلال معهد السلامة والصحة المهنية، ووزارة الداخلية من خلال مديرية السير والدفاع المدني والقطاع الخاص من خلال الجمعية الأردنية للوقاية من حوادث الطرق ومؤسسات القطاع الخاص الأخرى، وخاصة مراكز مؤسسات التربية الخاصة التي تصدر نشرات تعريفية وقائية بالإعاقة.

والسؤال الآن هو كيف يمكن التنسيق بين هذه الجهات بحيث تحدد الأهداف والوسائل لبرامج الوقاية من الإعاقة؟

- قضية التخطيط لبرامج الوقاية من الإعاقة، بحيث تشمل عمليات التخطيط تحديد الأهداف المتوقعة من برامج الوقاية، والطرق اللازمة لتحقيقها، وتقييم فعالية تلك البرامج؟
- قضية تحديد محتوى برامج الإعاقة، بحيث يتم التنسيق بين الجهات المعنية على تحديد دور كل جهة في محتوى برامج محدد يخصها، بحيث تعمل على تحقيق أهداف ذلك المحتوى.
- قضية تمويل برامج الوقاية من الإعاقة، ورصد الميزانية المناسبة لكل جهة من الجهات المسؤولة عن برامج الوقاية، كما هو الحال في الدول الأخرى.
- قضية تفعيل وسائل الإعلام من صحافة وإعلام وتلفزيون في التوعية الصحية والثقافية والاجتماعية للمجتمع من الإعاقة.
- قضية تفعيل القوانين والتشريعات المتعلقة بالفحص قبل الزواج، من قبل الجهات المعنية.
- قضية إجراء المزيد من الدراسات الحديثة المتعلقة بأسباب الإعاقة في الأردن بحيث تشمل مختلف أنواع الإعاقات.
- قضية إجراء الدراسات المتعلقة بفعالية برامج الوقاية من الإعاقة في الأردن إذ تعتبر الدراسات في هذا المجال نادرة.

المشكلات التي تعاني منها الدول في مجالي الوقاية والتدخل المبكر

هل يشكل التدخل المبكر مشكلة في الدول النامية؟

لقد لخّص تقرير اليونسيف الصادر عام (1989) المشكلات ذات العلاقة بمجالي الوقاية والتدخل المبكر في الدول النامية بما يلي:

- انعدام أو عدم كفاية البرامج القائمة حول الوقاية أو العوامل المسببة للإعاقة.
- انخفاض الوعي الصحي والتعليمي لدى نسبة عالية من السكان.

- إن غالبية السكان في الدول النامية هم من الفئات المحرومة.
- اعتبار خدمات الوقاية والمعالجة للمعوقين في أدنى سلم الأولويات لدى الكثير من المجتمعات النامية.
- غياب المعلومات الدقيقة حول الإعاقة وأسبابها والوقاية منها لدى المجتمعات النامية (القمش والمعايطة، 362:2007).

أهداف برامج التدخل المبكّر للصم

1. تطوير لغة الطفل المعوق سمعياً وتنمية قدرته على الكلام منذ أصغر سن ممكن.
2. تطوير القدرات الحركية العامة والدقيقة للطفل.
3. مساعدة الطفل على الاستفادة من قدراته السمعية المتبقية بأقصى ما تسمح به حالته عن طريق استخدامه للمعينات السمعية ومكبرات الصوت والتدريب السمعي.
4. تعليم الأطفال لغة الشفاه في سنٍ مبكرةٍ من أجل مساعدتهم على إدراك اللغة المنطوقة.
5. اكتساب اللغة وتنميتها بالوسائل المتنوعة سواءً أكانت الوسائل لفظية أم شفهية أم لغة إشارية.
6. تطوير المهارات الاجتماعية وذلك بفعل التصرف المناسب في المواقف الاجتماعية والتواصل مع الآخرين والقيام بالمهارات الحياتية اليومية.
7. تطوير القدرة البصرية لدى الطفل المعاق بسبب اعتماده عليها في إدراك وتمييز المثيرات (القريوتي، 2003) (حسين، 2003).

أهداف برامج التدخل المبكر لأسر الأطفال المعاقين عقلياً

استراتيجيات الإرشاد والتدخل لأسر الأطفالِ المعاقين عقليا تقع في ثلاثة مجالات:

1. **برامج العلاج النفسي:** التي تساعد الأسرة على فهم مشكلاتهم كآباء لأطفال معاقين، وكيفية التعامل مع أطفالهم المعاقين. وتفهم إمكانيات الطفل وقدراته وتقديرهما لهذه الإمكانيات دون التركيز على أوجه الضعف فيها.

2. **برامج تدريب الأسرة:** التي تساعد على تدريب أطفالهم المعاقين على المهارات وتطويرها.

3. **برامج المعلومات:** التي تزود الأسرة بمعلومات وحقائق حول حالة ابنهم الذي يعاني من إعاقة. حيث تحتاج الأسرة لمعلومات عن حالة طفلهم المعاق ويمكن اعتبار مؤتمرات المعلمين والأسرة parents teachers- conference.

أكثرها استخداما ضمن هذا البرنامج حيث تزود الأسرة بمعلومات عن:

- حاجات طفلهم المعاق ومعرفة أهداف المعلم.
- معلومات عن حقوقهم وواجبا تهم كآباء لأطفال معاقين .
- معلومات واضحة عن البرنامج المدرسي وكيفية انضمامهم .
- معلومات واضحة عن كيفية انتقال أثر البرنامج المدرسي إلى البيت.
- زيادة قدرات الأسرة في مساعدة الطفل المعاق على تعلم المهارات الوظيفية .
- مساعدة الآباء للوصول لمصادر خدمات إضافية (في الحاضر والمستقبل).

مقومات برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً

أولا: دور الأسرة: لا شيء أهم من الأسرة وبخاصة الأم بالنسبة لنمو الطفل المكفوف فمحبة الوالدين وقبولهم عاملان هامان يؤثران على نمو الطفل وقبوله لنفسه ويجب على المعلمين تفهم مشاعر الوالدين وحاجاتهما للتوجيه والإرشاد لمساعدتهما على توفير الخبرات اليومية اللازمة لطفلهما وفي العادة يرغم المعلمون في مرحلة ما قبل المدرسة على التدخل في الحياة الأسرية للطفل المكفوف وبناء على ذلك ينبغي على المعلمين أن يتدخلوا بأسلوب مرغوبٍ فيه وأن يعرفوا أن مشكلات الأسرة تساعدهم وتساعد الوالدين على تحقيق أهدافهم فالتفاعل بين الأم والطفل يعتمد على كل من الصورة الموجودة لديها عن ذاتها كأم وشعورها بالرضى عن طفلها وخصائص الطفل ونموه وبسبب غياب أنماط التواصل العيني مع الطفل المكفوف فإن الصورة الذاتية للأم قد تتأثر بشكلٍ كبير إذا لم تقدم لها المساعدة.

ثانيا: الاتصال: لما كانت اللغة أساسية للنمو والنضج فلابد من تطويرها بشكل جيّد لدى الأطفال المكفوفين، واللغة تتطور بناء على الخبرات المباشرة مع الأشياء ولذلك فإن على الأمهات والمعلمات أن يتحدثن للطفل المكفوف عن الأشياء والأنشطة من حوله وأن يشجعنه على استخدام حواسه الأخرى للملاحظة وتطوير تصورات عقلية للأشياء والتحدث عما يدركه.

ثالثا: مفهوم الذات: يجمع علماء النفس على أن مفهوم الذات الإيجابي شرط للأداء الإنساني الفعال، حيث ينبغي على برامج التدخل المبكر أن تركز بدايةً على وعي الطفل لذاته جسمياً فهو بحاجة للمساعدة في التعرف على أجزاء جسمه ووظائفها فذلك يساعده في تكوين صورة عقلية لجسمه والوظائف التي يقوم بها ويفترض أن يبدأ هذا النوع من التدريب عندما تتطور لغة الطفل، ويجب أن يتم تدريبه من خلال الخبرات الحقيقية وليس لفظياً فقط ثم ينبغي التركيز على تطوير مشاعر الطفل بالأمن والتعامل معه بدفء والتعبير عن الإيمان بقدراته وتوظيف الأنشطة التي يستطيع أن ينجح بتأديتها.

رابعا: التعرف والتنقل: تهدف مهارات التعرف والتنقل إلى تطوير قدرات الطفل على استخدام حواسه المتبقية لديه وعلى إدراك مكانه في البيئة ويجب أن تركز برامج التدخل المبكر على هذه المهارات مبكراً بعد أن يتعلم الطفل الحركة فمن المهم أن يتعلم الطفل المكفوف كيف يتنقل بأمان وكيف يكتشف أماكن الأشياء ويتجنب الحواجز ولكن الحماية الزائدة والخوف غير المبرر على الطفل يجب تجنبه لأنه يحد من التواصل الاجتماعي ومن خبراته.

وتركز برامج التعرف والتنقل عادة على المهارات الحركية الكبيرة والوعي البيئي والمهارات الإدراكية والتدريب الحسي وتهتم هذه البرامج بالبداية بتطوير وعي الطفل لجسمه وموقعه من الناس والأشياء من حوله ويتم ذلك من خلال التكلم مع الطفل بكلمات بسيطة لوصف ما يجري من حوله ولتعريفه ببيئته ومساعدته على استكشافها وتحديد مواقع الأشياء فيها، وكذلك ينبغي تدريب الطفل وتعريفه على الاتجاهات المختلفة بالنسبة لجسمه؛ لأن ذلك يشجعه على التنقل المستقل.

خامسا: تطوير الحواس الأخرى: تركز برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً على تدريب الطفل على استخدام حواسه الأخرى بشكل فعال فاستخدام الحواس المختلفة يساعده على إدراك الأشكال والحجوم والحرارة ومواضع الأشياء ويشتمل هذا التدريب على تنمية حاسة اللمس من خلال تهيئة الظروف للطفل للتعرف على ملمس الأشياء وحجمها وأوجه الشبه والاختلاف بينها، وكذلك فهو يشتمل على تطوير حاسة السمع من خلال تدريب الطفل على وعي الأصوات وتحديد مواقعها والتمييز بينها وكذلك حاستي الشم والتذوق تزودان الطفل المكفوف بمعلومات مفيدة عن الأشياء وبخاصة إذا تضمن التدريب خبرات حقيقية وطبيعية كما ينبغي على المختصين تطوير القدرات البصرية المتبقية للطفل.

سادسا: المهارات الحياتية اليومية: والهدف من هذا التدريب هو تطوير قدرة الطفل على الاعتماد على النفس قدر المستطاع والقيام بذلك بأسلوب اجتماعي مقبول فالطفل المكفوف بحاجة لأن يتعلم كيف يأكل ويلبس وينظف نفسه... وعندما يمر الطفل بخبرات ناجحة في هذا الصدد فهو يصبح مهيأ أكثر في المراحل العمرية اللاحقة ليكون إنساناً ناجحاً ونشطاً اجتماعياً.

سابعا: اللعب: يتعلم الطفل من خلال مجالات النمو المختلفة الحركية والاجتماعية واللغوية والإدراكية وقد لا يكون هناك حاجة لتعديل بعض الألعاب للأطفال المعوقين بصرياً.

مراجع الفصل الرابع

المراجع العربية

- حسين، عبد الرحمن (2005) تربية المكفوفين وتعليمهم، عالم الكتب، القاهرة.
- الخطيب، جمال (2005) مقدمة في الإعاقة السمعية، دار الفكر، عمان.
- الخطيب، جمال والحديدي منى (2004) التدخل المبكر: مدخل إلى التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان.
- زريقات، إبراهيم (2003) ،الإعاقة السمعية، دار وائل للنشر، عمان.
- القريوتي، إبراهيم (2003). اقتراح برنامج تعليمي يوافق الأطفال المعوقين سمعياً خلال المرحلة المبكرة من نموهم في مراكز إمارة الشارقة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف، لبنان، بيروت
- القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، والصمادي. جميل (1995)، المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.
- القمش، مصطفى، والمعايطة خليل (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة (مقدمة في التربية الخاصة)، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Hayden, A., & Pious, C., (1997). The Case for early Intervention. Ink. York & E, Edgor (Eds). Teaching the Severly handicapped, Seattle: American Association for the Severly- Profuindly handicapped.
- Northcott, W.(1977). Curriculum guide: Hearing-impaired children, Birth to three years and their parents. (ed. 2). Washington, D. C., A. G. Bell Association.
- Streng, A. H., Kretschmer, R. R., & Kretschmer L. W. (1978).Language, learning, and deafness: Theory, application, and classroom management . New York: Grune and Stratton.

التوجّهات الحديثة في تدريب معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة

مقدمة

أهمية تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة والحاجة إليه

أهداف تنمية معلم التربية الخاصة في أثناء الخدمة

مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة

الأسس التي يقوم عليها تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

محتوى برامج معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

أنماط وأساليب التدريب المتبعة في تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

أهم الاتجاهات والأساليب الحديث في مجال تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

مراجع الفصل الخامس

الفصل الخامس

التوجّهات الحديثة في تدريب معلمي الأطفال

ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الخدمة

مقدمة

أبرز ما يمرّ به العالم المعاصر هو الانفجار المعرفي، حيث تزداد المعرفة بشكلٍ هائلٍ ومطردٍ كماً وكيفاً، وما يبدو من تطورات تقنيّة ثوريّة في يومنا هذا تصبح عن قريب بحاجة إلى تحديث. ومع الحاجة المتزايدة لاستثمار التعليم في مواكبة هذه التغيّرات، تقع على التربية مسؤوليّة ضخمة نحو قيادة المجتمعات قيادة علميّة وتقنيّة، وبعد أن أصبح اكتساب الطالب/ المعلم في العشرين عاماً الأولى من حياته كل ما يحتاجه لكي يكون معلماً أمراً مستحيلاً، وأصبحت تربية المعلم عمليّة مستمرّة متكاملة تبدأ باختيار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولاً إلى برنامج كفء لإعداده، يستكمل ببرامج مستمرّة لتنميته أثناء الخدمة؛ ومن ثمّ فإن المفكّرين الذين يسعون إلى اختيار المعلم وإعداده وتنميته أثناء الخدمة ينطلقون من فكرة التعلم مدى الحياة، وتعني فكرة التعلم مدى الحياة بالنسبة للمعلمين، أنه لا يمكن للمعلم أن يعيش مدى حياته بمجموعة محدّدة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخليّة، وكثرة المتغيّرات نجد أن التعليم كعمليّة تصل أهميّتها الحقيقيّة ليس فقط إلى اكتساب المعلومات ولكن إلى تنمية المعلمين تنمية شاملة، فالهدف إذن هو المعلم الخلاق المبدع وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي حصل عليها واكتسبها في مؤسّسات الإعداد.

هذا وتشير إستراتيجية تطوير التربية العربيّة إلى أن التطوير المنشود في الأمّة العربيّة، لا يتم إلا بالاعتماد على المعلمين، باعتبارهم عنصراً أساسيّاً من عناصر هذا

التطوير؛ ولما لهذا العنصر من أهميّة، فإن هناك كثيراً من الاعتبارات التي تبرّر الدعوة إلى مراجعة برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومن هذه الاعتبارات:

أ. النقص في الظروف والإمكانات المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة لتمكينهم من أداء مهمّاتهم.

ب. تجويد نوعيّة التعليم واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيه.

ج. الالتزام بمبدأ التربية المستديمة، وظهوره كاستجابة لحقيقة التغيّر الذي يفرض على المعلمين أن يكونوا رواداً فيه.

د. تطوير الأنظمة التربويّة يتطلب إحداث تغييرات جوهريّة في مهمّات المعلمين وفي كيفيّة أدائها (القمش، 2004).

ويُشير برونر (Bruner) إلى أهميّة دور المعلم في العمليّة التعليميّة التعلميّة باعتباره أحد المتغيّرات الهامّة في تحقيق الأهداف التربويّة، ويرى برونر أن سلوكيات المعلم تتخذ ثلاثة أشكال رئيسة:

الشكل الأوّل: والذي يعتبر فيه المعلم موصلاً للمعرفة، وفي هذا الشكل يجب على المعلم أن يكون ملمّاً بالمادة الدراسيّة ومتقناً لأساليب تدريسها.

الشكل الثاني: والذي يعتبر المعلم نموذجاً (Model)، وفيه يجب على المعلم أن يكون ذا كفاية عالية وشخصيّة قادرة على حفز الطلاب وإثارة تفكيرهم.

الشكل الثالث: يعتبر المعلم رمزاً (Symbol) مؤثراً في تشكيل اتجاهات الطلاب وميولهم وقيمهم.

فالمعلم إذن، هو رمز ونموذج وموصل للمعرفة، وقد يقوم بجميع هذه الأشكال السلوكيّة في موقف تعليمي واحد. وأيّاً كان هذا الشكل من السلوك، فلا بدّ من تدريب المعلم على القيام به بكفاءة لما له من أثر في نوعيّة المخرجات التربويّة (Dunne and Wragg, 1996).

إن دور المعلم المتجدّد باستمرار، بالإضافة إلى أسباب أخرى عديدة تجعل تدريب المعلمين أثناء الخدمة على جانب كبير من الأهميّة.

أهميّة تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة والحاجة إليه

وفيما يتعلق بالأسباب التي تدل على أهميّة تدريب المعلمين بشكلٍ عام ومن ضمنهم معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة ما يلي:

- ما يزال إعداد المعلمين قبل الخدمة دون المستوى المطلوب، فهو إعداد يغلب عليه الجانب النظري، بالإضافة إلى أن برامج الجانب العملي لا تغطي جميع المتطلبات الخاصّة بمهنة التعليم.
- اختلاف برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة حسب مستوى المؤسّسة التعليميّة (جامعة، كليّة مجتمع، أو غيرهما)، يؤدي إلى اختلاف في كفايات الخريجين، ممّا يتطلب العمل على تدريبهم لتقريب مستويات هذه الكفايات.
- الانفجاران المعرفي والسكاني أكّدا على أهميّة تغيير أسس العمليّة التربويّة ومفاهيمها وأساليبها، وهذا يتطلب إعادة النظر في تأهيل المعلم بما يتناسب مع هذه التغيّرات.
- تطبيق إلزاميّة التعليم أدّى إلى وجود مستويات مختلفة من الطلاب (بالإضافة إلى عوامل أخرى)، الأمر الذي يستدعي تدريب المعلمين على التعامل مع هذه المستويات المختلفة ومراعاة الفروق الفرديّة بينها.
- تغيّر دور الطالب من مجرّد متلقٍ للمعلومات إلى دور الطالب النشط والمشكّل لمحور العمليّة التربويّة يتطلب تدريب المعلم لتغيير دوره بحيث يتناسب مع الدور الجديد للطالب.
- المناهج الحديثة، والتي جاءت تحقيقاً لأفكار وتوصيات مؤتمر التطوير التربوي المنعقد عام (1987)، والتي أكّدت على تفريد التعليم، وتوظيف المعرفة في الحياة، تتطلب تغييراً في كفايات المعلمين بحيث تتلاءم مع التغيّرات التي حصلت في هذه المناهج (جرادات، 1992).

ونظراً لما لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من أهميّة، فقد بذلت الجهود على مستوى الدول النامية والمتقدمة من أجل العمل على رفع مستويات برامج التدريب للمعلمين بشكل عام ولمعلمي الأفراد غير العاديين بشكل خاص، حيث إن افتقار عدد

لا بأس به من معلمي التربية الخاصّة في الأردن إلى المهارات والقدرات اللازمة لتعليم الأطفال المعوّقين، والناجم عن عدم حصولهم على التدريب اللازم قبل الخدمة، قد حدا بالمؤسّسات والجمعيّات المهنيّة ذات العلاقة اللجوء إلى التدريب أثناء الخدمة لتصويب هذا الوضع ورفع سويّة الممارسات التربويّة في هذا الميدان (الحديدي، 1990).

وعلى الرغم من بعض الجهود المتواضعة التي بذلت لتدريب معلمي التربية الخاصّة بشكل عام أثناء الخدمة بين الفينة والأخرى، إلا أن هذه الجهود كثيراً ما كانت تصاب بنكسة لعدم تضمينها كفاية المعلمين من جهة ولافتقارها إلى الأسس العلميّة والحاجات الحقيقيّة للمعلمين من جهة أخرى. ولعل ما يؤكّد حاجة معلمي التربية الخاصّة إلى التدريب أثناء الخدمة تلك الدراسة التي أجرتها (الحديدي، 1990) والتي حاولت فيها التعرّف إلى حاجة معلمي التربية الخاصّة في الأردن إلى برامج التدريب أثناء الخدمة، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحاجة الماسّة لمعلمي التربية الخاصّة لمثل هذه البرامج. كما أن الدراسة التي قام بها صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني عام (1984) هي الدراسة الوحيدة التي أشارت إلى الدورات التدريبيّة التي يلتحق بها معلمو التربية الخاصّة في الأردن، إلا أنه لم تتوفّر دراسات – حسب علم الباحث – حاولت إعداد برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً وتقييم فعاليّته.

لذلك تمّ في هذا الفصل من الكتاب الأخذ بعين الاعتبار حاجات المعلمين، حيث إن من أكثر المسلمات قبولاً في الأوساط التدريبيّة المقولة التي تقرّ بأن التدريب يجب أن يصمَّم لمواجهة الاحتياجات باعتبار أنها تمثل المدخلات الأساسيّة للنظام التربوي والتي يشكّل تحديدها وحصرها محور الارتكاز لبناء البرامج التدريبيّة المصمَّمة لتلبية هذه الاحتياجات.

ويؤكّد هويت (Howett) أهميّة الأخذ بحاجات المعلمين عند إعداد أي برنامج تدريبي لهم مؤكّداً على أن برامج التدريب لا تؤتي ثمارها إلا إذا كانت مبنيّة على الحاجات الملحّة للمعلمين (يونس، 1991).

ولقد أكّد كثير من خبراء التربية على أن نجاح أي برنامج تدريبي للمعلمين يُقاس بمدى قدرته على تلبية الحاجات التدريبيّة لديهم وإشباعها. فقد أوضح شيتس (Sheets) أن ارتباط برامج التدريب بمشكلات المعلمين وحاجاتهم وتساؤلاتهم يؤدي إلى رفع كفاياتهم ويحقق توافقهم في العمل. وأشار أو جلتري (Ogletree) إلى أن نقطة البدء في أي برنامج تدريبي ينبغي أن تقوم على تحديد حاجات الفرد المتدرّب فذلك هو مفتاح النجاح، فإن لم تُقم برامج التدريب على رغبات المتدربين وحاجاتهم فإن جهود التدريب تذهب أدراج الرياح، وأكّد فوستر (Foster) أن المعلم لا يمكن أن يتفاعل مع برامج التدريب إلا إذا ارتبطت هذه البرامج بحاجاته وأجابت عن تساؤلاته. ونادى فيليب جاكسون (Philip Jakson) بأن التدريب ينبغي أن يرتبط بذاتيّة المتدربين (عبد المقصود، 1990).

ويرى لوود و ثمبسون (Lwood& Thampson) في دراستهما أن المعلمين والمديرين بشكل عام غير راضين عن البرامج التدريبيّة الدارجة لتنمية أعضاء الهيئة التدريسيّة ويعزيان السبب في ذلك إلى عدم كفايتها وملاءمتها لتقويم الحاجات التدريبيّة للمعلمين (Mitze, 1992).

فلا بدّ أن يكون التدريب على شكل سلسلة من الأشكال التي تتناسب وحاجات المعلمين الحقيقيّة، ضمن فئاتهم المختلفة.

يحتاج المعلمون كغيرهم من العاملين إلى مَن يمدّ لهم يد العون والمساعدة في الكشف عن حاجاتهم التدريبيّة وتشخيصها والعمل على تلبيتها ولاشك في أن للباحث الجيّد الدور الفاعل في ذلك.

هذا وقد أصبح يُنظر إلى عمليّة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أنها أصبحت تمثل أحد جناحي تربية المعلم، أو بعبارة أخرى يُنظر إلى عمليةِ تدريب المعلم على أنها عمليّة ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة (Pre-Service Training)، وآخر يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة (In-Service Training)، بل ويمكن القول إن تدريب المعلم أثناء الخدمة أهمّ بكثير من إعداده للعمل قبلها (شوق وسعيد، 2001).

إن برامج التدريب أثناء الخدمة كانت وما تزال عنصراً هاماً في إعداد المعلمين بشكل عام ومعلمي الأطفال المعوّقين بشكل خاص، ولقد أدرك عدد من دول العالم أهميّة الدور الذي تلعبه برامج التدريب أثناء الخدمة في تحسين الخدمات التربويّة المقدّمة للأطفال المعوّقين فجعلته عنصراً أساسياً في إعداد وتدريب المعلمين في ميدان التربية الخاصّة، ففي الولايات المتحدة الأمريكيّة مثلاً تلزم التشريعات المتعلقة بالمعوّقين هناك (P. L., 94-142) كل ولاية بالعمل على وضع خطة منظمة وشاملة لتدريب جميع المعلمين العاملين مع الأطفال المعوّقين سواء أكان ذلك في مدارس التربية الخاصّة أو في المدارس العاديّة (الحديدي، 1990).

وممّا يبرّر ويعزّز الأهميّة التي يحظى بها التدريب أثناء الخدمة للمعلمين بشكل عام ما يلي:

أ. وجود شكوى عامّة عن المستويات المتدنيّة للمعلمين في كثير من النظم التعليميّة وخاصّة في البلدان النامية، إضافةً إلى وجود اتفاق بين القائمين على تربية المعلمين على أن الطرق التقليديّة في إعداد المعلمين قد أصبحت عديمة الجدوى، ومن ثمّ يجب الاهتمام أكثر فأكثر بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، حتى يمكن أن يكتسب المعلم كل الكفايات التي تعتبر عصب الحياة التربويّة التي تجري يومياً في الفصل الدراسي (سعادة، 1986).

ب. هناك افتراض ضمني مؤداه أن مواصلة تعليم المعلمين وتدريبهم يحضّهم على الاهتمام لبلوغ أعلى مستويات الأداء المهني.

ج. تأتي برامج التدريب أثناء الخدمة بعد أن يكون المعلم قد عايش وواجه المشكلات الميدانيّة الواقعيّة بشكل مباشر، لذلك فإن بؤرة الاهتمام الآن تنتقل من الإعداد قبل الخدمة إلى الإعداد أثناءها.

د. لا تحدث تحسينات ذات دلالة في مجال التعليم دون بذل الجهد لإرساء برامج موسّعة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس الابتدائيّة والثانويّة وكليّات التربية قاطبة. فحتى لو كانت هيئة التدريس مؤهلة تأهيلاً عالياً وعلى درجة عالية من الكفاءة الشخصيّة فإن هذه الكفاءة تتضاءل بمرور الزمن ما لم يتعلم صاحبها المزيد من المستحدثات في مجال عمله، إذ إن الظروف دائماً تتغيّر وقد يأتي على هذه الكفاءة وقت وتصبح قليلة الجدوى (Harris, 1990).

أمّا عن مبرّرات برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصّة تحديداً، فيُشير براودر (Browder, 1983) إلى العوامل الثلاثة الأساسيّة التالية:

1. إن حركة الاهتمام بدمج الأطفال المعوّقين في المدارس العاديّة قد خلقت تفاوتاً كبيراً بين الأدوار التي كانت مُلقاة على عاتق المعلمين في الماضي والأدوار التي أصبحت ملقاة على عاتقهم الآن. فعلى سبيل المثال، إن المعلمين الذين لم يكونوا بحاجة إلى معرفة خصائص الطفل المعوّق وأساليب تدريسه أصبحوا بحاجة إلى ذلك بسبب دمج المعوّقين في المدارس العاديّة. ولقد أوجدت هذه الحركة واقعاً جديداً فرض إعادة النظر في العلاقة بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصّة، وأبرزت الحاجة إلى تدريس وإعادة تدريب المعلمين للعمل على تهيئة بدائل تربويّة متنوّعة للأطفال المعوّقين.
2. إن حركة الاهتمام بما يسمّى بالمنحى غير التصنيفي في التربية الخاصّة (العمل على تربية الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة كالمتخلفين عقليّاً وذوي صعوبات التعلم والمضطربين سلوكيّاً) هي الأخرى قد أوجدت واقعاً جديداً يتطلب إعادة تدريب معلمي التربية الخاصّة وبخاصّة من خلال تنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة، فالمعلم الذي تمّ تدريبه قبل الخدمة على التعامل مع فئة محدّدة من المعوّقين أصبح يجد نفسه مؤخّراً مرغماً على التعامل مع فئات متنوّعة ومختلفة.
3. وأخيراً فإن من العوامل الأخرى المهمّة الاهتمام المتزايد بتربية الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة والمتعدّدة. ولمّا كانت حاجات هذه الفئة من الأطفال متنوّعة وكبيرة، كان لا بدّ من إعداد المعلمين إعداداً خاصّاً ليستطيع هؤلاء تلبية هذه الحاجات، وقد تطلب هذا الواقع تصميم وتنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة (القمش، 2004).

أهداف تنمية معلّم التربية الخاصة في أثناء الخدمة

إن عمليّة تدريب المعلمين أثناء الخدمة سواء المعلمين العاديين أو معلمي التربية الخاصّة، ومن ضمنهم معلمي الأطفال المعوّقين عقليّاً تؤدي عدداً من الأهداف التي تضفي عليها أهميّة كبيرة، وتتمثل هذه الأهداف بما يلي:

- علاج أوجه النقص أو القصور في برامج إعداد المعلمين.
- اطّلاع المعلمين على الجديد والمستحدث في مجال طرق وتقنيات التدريس أو محتوى المنهج، وهذا يؤكّد على الجانب التجديدي كما يؤكّد الطبيعة الاستمراريّة للتدريب.
- رفع الكفاية الإنتاجيّة للمعلمين عن طريق زيادة كفاياتهم الفنيّة وصقل مهاراتهم التدريسيّة.
- مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم مع العمل المدرسي وفهم متطلبات العمل.
- تحسين جو العمل داخل المؤسّسة التعليميّة عن طريق رفع الروح المعنويّة في المؤسّسة لإشاعة روح الفريق في العمل وإعطاء فرص النمو المهني للمعلمين (الأكرف، 1990).
- تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليميّة، وزيادة معارفهم، وزيادة مقدرتهم على الإبداع والتجديد؛ ومن ثمّ الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي، ورضاهم المهني تجاه عملهم وإخلاصهم في أداء رسالتهم.
- تعميق الأصول المهنيّة عن طريق زيادة فعاليّة المعلم ورفع كفايّته الإنتاجيّة إلى حدّها الأقصى، وتصحيح عيوب البرنامج الذي تلقاه قبل انخراطه في العمل.
- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها وإيقافهم على التطوّرات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرق التدريس والمحتوى الدراسي وغير ذلك من مكوّنات المنهج الدراسي.
- إتاحة الفرصة لإقامة حوار بين معلمي المعلمين الذين أشرفوا على إعدادهم والمعلمين في الميدان، أي إقامة حوار بين النظريّة والتطبيق.
- الاطلاع على أحدث النظريّات التربويّة والنفسيّة، والطرق الفعّالة، وتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة مثل التعليم المبرمج والتعليم المصغر، والتعليم الذاتي، وأسلوب حل المشكلات.

- تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسّسات الإعداد عن نوعيّة وكفاءة المعلمين المتخرّجين منها حتى يتسنى لها مراجعة خطط وبرامج الإعداد على أساس إجرائي اختياري أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين (شوق وسعيد، 2001).

وحتى يحقق التدريب أثناء الخدمة الأهداف المتوخاة منه فلا بدّ من اعتماد الأساليب العلميّة الموضوعيّة في تخطيطه وتنفيذه وتقييمه، وللأسف فإن برامج التدريب أثناء الخدمة كثيراً ما يتم تنفيذها بطريقة عشوائيّة وغير منظمة. فلقد أشارت دراسات عديدة إلى أن هذا التدريب لا يعمل دائماً على تلبية حاجات المعلمين أو المؤسّسات التي يعملون فيها، فالمعلمون أحياناً قد يرغمون على المشاركة في برامج التدريب وهذا بالطبع سيحد إلى درجة كبيرة من فاعليّة التدريب.

وفي هذا الصدد يؤكّد كوبر وهنت (Cooper& Hunt) أن إحدى المشكلات الرئيسيّة التي تعاني منها برامج التدريب أثناء الخدمة هي أن المعلمين الذين تقدّم لهم هذه البرامج نادراً ما يتم تقييم حاجاتهم (الحديدي، 1990).

لذلك تمّ في هذه الدراسة مراعاة تلك المشكلة والتعامل معها من خلال اتباع الباحث لأسلوب الملاحظة المباشرة لتقييم الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنها معلمو الأطفال المعوقين عقليّاً، وبناءً عليه تمّ إعداد البرنامج التدريبي. وممّا يجدر ذكره فإن اتباع أسلوب الملاحظة المنظمة يحقق عدداً من الأهداف أهمّها:

- التغلب على أوجه النقص في أدوات البحث الأخرى، كالاستبيانات والمقابلة الشخصيّة.
- التغلب على أوجه القصور في الطرق المعتادة في التقويم.
- زيادة الاهتمام بدراسة التفاعلات التي تجري داخل الصف بين الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم (Everston, 1986).

هذا ولقد تزايد الاهتمام ببرامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصّة مؤخّراً، وذلك نتيجةً لعوامل مختلفة منها:

- تعدّد الإعاقات التي أصبح المعلمون يجدون أنفسهم مرغمين على التعامل معها.

- تنوّع الأدوار والوظائف التي بات على المعلمين القيام بها.
- التغيّرات المستمرّة التي تطرأ على تكنولوجيا التعليم.
- التفاوت الكبير بين الإعداد قبل الخدمة والممارسة الميدانيّة.
- التركيز على أساليب التقويم الفردي وبرامج التعليم الفردي.
- العمل من خلال فريق من ذوي التخصّصات المختلفة التربويّة والنفسيّة والطبيّة والمهنيّة والاجتماعيّة.

كما أن حاجات المعلمين إلى التدريب تختلف تبعاً لعوامل متعدّدة من أهمّها: نوع الإعاقة التي يعاني منها الأطفال. لذا، فإن تقييم حاجات المعلمين يشكّل أحد أهم الشروط الأساسيّة لنجاح التدريب وزيادة فاعليّته. ولقد طوّر عدد من النماذج لتحديد أولويّات التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، ومن هذه النماذج نموذج كوفمان (Kauffman)، ونموذج هوبفنر وبرادلي ودوهيرتي (Hoepfner, Bradley& Doherty). ولقد عمل جيبل وبيشيون وجلنج (Gable, Pecheone& Gillung) على توظيف هذين النموذجين في مجال التربية الخاصّة لتطوير نموذج تقييم الحاجات ذات الأولويّة في التربية الخاصّة (The Special Education Needs Assessment Model)، ويشتمل هذا النموذج على أربع مراحل أساسيّة هي:

1. تحديد المهارات والقدرات اللازمة للعمل بفعاليّة في ميدان التربية الخاصّة.
2. تحديد مدى التفاوت بين ما هو موجود لدى المعلمين من هذه المهارات والقدرات وما يعتقدون أنهم بحاجة إلى اكتسابه.
3. تحديد مواضيع ومجالات التدريب ذات الأولويّة.
4. اتخاذ القرارات المناسبة بشأن طبيعة التدريب اللازم وسبل تنفيذه (الحديدي، 1990).

مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة

هناك عدد من التعريفات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة سوف يتم استعراض أهمّها:

المفهوم التقليدي "للتدريب أثناء الخدمة" يتصل بأي نوع من التدريب يمكن أن يتلقاه المعلمون أثناء انهماكهم في واجباتهم المهنيّة. ومن أمثلة ذلك دورات المراسلة،

والأعمال التي تقوم بها اتحادات أو جمعيات المعلمين، والمعلومات التي تصل عن طريق الدوريّات والصحف وبرامج الراديو والتلفزيون... الخ (شوق وسعيد، 2001).

لقد أصبح من الواضح أن هذا النوع التقليدي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، لم يعد كافياً لمواجهة المتطلبات المتزايدة للنظم التربويّة الآخذة بالتوسّع السريع، وهذا يتطلب أن تلقي المعلمين شكلاً من التدريب أو على الأقل أن يعطوا توجيهات ونصائح حول كيفيّة إدارة الصف وإقرار أو اتباع حلول عديدة لتأهيل مجموعة كبيرة من المعلمين غير المؤهلين الذين عيّنوا اضطراراً في كثير من الأحيان.

لقد عرّف كل من كاتز وراثز (Katz and Raths (1985 برنامج التدريب أثناء الخدمة بأنه مجموعة من الظواهر يقصد بها مساعدة المرشحين على تحصيل المعرفة والمهارات والاتجاهات والنماذج الخاصّة بمهنة التدريس.

أمّا "مورانت" (Morant (1982 فقد عرّف هذا البرنامج بأنه أوسع من التدريب بمعناه القريب، ويطلق عليه لفظ التعليم، وهو يتعلق بالنمو المهني الأكاديمي والشخصي للمعلم من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسيّة التي يكون فيها التدريب بمعناه القريب مجرّد جانب واحد منها، ويبدأ هذا التعليم بمجرّد انتقال المعلم من مرحلة الإعداد الأوّلي في مؤسّسات الإعداد ودخوله إلى مهنة التدريس، ويستمر حتى ينتهي بالتقاعد أو الموت.

ولقد عرّف "هاندرسون" (Handerson) برنامج تنمية المعلم بأنه يشتمل على أي شيء قد يحدث للمعلم من أوّل يوم يلتحق فيه بالمهنة إلى اليوم الذي يتقاعد فيه عنها، بحيث تسهم هذه الأشياء وبصورة مباشرة أو غير مباشرة في الطريقة التي يؤدي بها واجباته المهنيّة، ويتضمّن هذا علاقة وطيدة بين التعلم والفعل ممّا يسهل معه قياس نتائجه.

كما يعرّف بأنه "كل برنامج منظم ومخطّط يمكّن المعلمين من النمو في المهنة التعليميّة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافيّة والمسلكيّة، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عمليّة التعليم والتعلم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجيّة. ولا بدّ لهذا التدريب من خطّة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة وأهداف محدّدة" (شوق وسعيد، 2001).

ويقدّم عبد القادر يوسف تعريفاً آخر للتدريب أثناء الخدمة فيقول: يُراد بالتدريب أثناء الخدمة كل برنامج منظم يمكّن المعلمين من النمو في المهنة التعليميّة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافيّة والمسلكيّة، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عمليّة التدريب وفقاً لخطّة مسبقة تتم في إطار جماعي وتعاوني، وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة وأهداف محدّدة (يوسف، 1987).

أمّا مفاهيم التدريب الشائعة عند فيليب جاكسون، عن التدريب أثناء الخدمة فهي كما يلي:

أ. **المفهوم العلاجي:** ويعني أن التدريب أثناء الخدمة مصمّم لتصحيح أخطاء برنامج الإعداد الأصلي، وعلاج تلك الأخطاء، ويقوم هذا التعريف على أن المعلم بحاجة دائماً إلى الصقل وإعادة التكوين والاطلاع على الجديد في مجال تخصّصه وطرق تدريسه، ومن ثمّ إمكانيّة التكيّف مع المستحدثات الجديدة.

ب. **المفهوم السلوكي:** ويركّز هذا المفهوم على ما يدور في الصف الدراسي من تفاعل وما يحدث فيه من سلوكيّات، كما يركّز على المهارات التدريسيّة (Teaching Skills)، ولذلك لا بدّ أن يدرب المعلم على كيفيّة تحليل الموقف التعليمي وعلى تفسير ما يلاحظه من سلوكيّات بينه وبين تلاميذه.

ج. **مفهوم النمو:** حيث ينظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه بمثابة نمو مهني للمعلم، ويرفض هذا المفهوم فكرة ضبط الصف بعناصر الموقف التعليمي، ويهدف إلى زيادة الدافعيّة نحو النمو الذاتي، ويستند في ذلك إلى كون عمليّة التدريس عمليّة معقدة ومتعدّدة الجوانب (القمش، 2004).

ويمكن القول بأن جميع التعريفات السابقة تتفق في أن الهدف في التدريب أثناء الخدمة هو التنمية المهنيّة والنهوض بالكفايات التدريسيّة، وهذا الهدف يمكن أن يتحقق من خلال أنشطة عديدة ومتنوّعة مثل، البرامج التعليميّة الموجزة، المقرّرات التدريبيّة وورش العمل، لقاءات واجتماعات هيئة العاملين، واللجان، والزيارات وعرض الدروس وغير ذلك من أساليب التدريب أثناء الخدمة.

ويتحدّد المعنى العام لمفهوم تدريب المعلم أثناء الخدمة، الذي يتبناه المؤلفان استخلاصاً ممّا سبق في التعريف التالي:

يقصد ببرنامج تدريب المعلم أثناء الخدمة أنه مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداده، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليميّة التربويّة للمعلمين الموجودة فعلاً في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجيّة الحاليّة إلى حدّها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطوّرات تربويّة وعلميّة في مجالات تخصّصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكفؤ والتقويم المستمر.

ويمكن تحليل هذا التعريف إلى عناصره على النحو التالي:

أ. أنه يخصّ المعلمين الموجودين على رأس العمل، وأنه لا يهدف للتحسين فقط ولكن إلى الوصول بالمعلم إلى الحدود القصوى لأدائه المهني.

ب. أن عمليتي إعداد المعلم وتنميته أثناء الخدمة متصلتان تستهدفان تحسين عمليّة التعلم وتطويرها من خلال تحسين نوعية المعلم. وهذه النظريّة تتفق مع مفاهيم ومطالب التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، التي أصبحت الأساس في التطور التربوي في الحاضر والمستقبل.

ج. هناك فرق واضح بين التعلم الذاتي أثناء الخدمة كنشاط فردي يبذل من جانب المعلم وبرامج تنميته التي تقوم على التخطيط المسبق من قِبل السلطات التربويّة.

د. أنه يشتمل على المراحل الثلاث التي يمرّ بها برنامج تنمية المعلم الكفؤ، وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم المستمر لكل مرحلة.

ه. أنه ينسحب على الأنشطة التدريبيّة المتنوّعة الشائعة كالدورات التدريبيّة ونشاطات المراسلة، والبرامج الجامعيّة طويلة المدى، والدروس التدريبيّة ليوم واحد، والورش والحلقات الدراسيّة التي تعدّها الجهات المسؤولة عن هذه البرامج، وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية المعلم.

و. حيث إن التعريف يأخذ واقع المعلم في الاعتبار، فإن برنامج التدريب سوف يختلف من حيث أساليبه وأهدافه وحاجاته ومقوّماته، تبعاً لاختلاف واقع العمليّة التعليميّة من بلد إلى آخر ووفق مرحلة التطوّر التي وصل إليها هذا البلد، وتبعاً

لطبيعة المشكلات التربويّة العامّة التي تواجهه، وغير ذلك من العوامل المؤثرة في العمليّة التعليميّة.

الأسس التي يقوم عليها تدريب معلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

تشير العديد من المراجع إلى ضرورة استناد البرامج التدريبيّة للمعلمين بشكلٍ عام ومن ضمنهم معلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة على أسس معيّنة يمكن إيجازها كما يلي:

- اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب.
- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب.
- اعتماد منهج التدريب متعدّد الوسائط.
- المرونة وتعدّد الاختيارات في برنامج التدريب.
- توجيه برنامج التدريب نحو الكفايات التعليميّة.
- تحقيق البرنامج التدريبي للتوافق بين الأفكار النظريّة.
- استمراريّة عمليّة التدريب.
- مساعدة المعلمين على تحقيق ذواتهم.

وتضيف فلارو (Flaro) إلى ما سبق ضرورة إفادة التدريب من نتائج البحوث والدراسات العلميّة والتربويّة التي يمكن أن تقدّم الأسس لبرامج أكثر فعاليّة (Flener, 1986).

محتوى برامج تدريب معلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

يمثل المحتوى جوهر أو موضوع البرنامج كله أو أي جزء من أجزائه سواء ما يخصّ التعليم الفني أو المهني بما في ذلك تدريب المعلمين أثناء الخدمة ذلك حيث أن لا يكفي أن يتضمّن المحتوى المعرفة الجوهريّة التي يجب اكتسابها فحسب بل يتعدّى ذلك إلى المهارات العمليّة (Unesco, 1984).

ونظراً لاختلاف الحاجات التدريبيّة من قطر لآخر ومن مرحلة لأخرى فإنه ليس هناك محتوى محدّد للبرامج أو الدورات التدريبيّة إلا أنه من خلال الدراسات

والأدب التربوي الذي تناول موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة يمكن الخروج ببعض المؤشّرات فيما يتعلق بهذا الجانب والتي يمكن مراعاتها عند اختيار محتوى البرامج التدريبيّة، ومن أمثلة ذلك:

أكّد كل من جالتون و مون Galton and Moon (1984) على ضرورة أن ينصب محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة على مواجهة المشاكل الفعليّة الموجودة في الميدان، كمشكلة التعامل مع الأطفال المتعدّدي القدرات في الصف الواحد، والأطفال ذوي الحاجات الخاصّة، ومتعدّدي الثقافات.

كما ويُشير كاتز (Katz) إلى ضرورة احتواء البرنامج التدريبي على الحقائق والمعلومات والمهارات والأفكار والأساليب والمناهج الأكاديميّة والكفايات التي تهمّ المعلمين في عملهم التربوي.

ويمكن القول بأن برامج التدريب يجب أن تتضمّن ما يلي:

1. مواد البروتوكول وهي المواد التربويّة، النفسيّة، الأكاديميّة، وذات العلاقة بأساليب التفكير والاستنباط.
2. مواد التدريب، وتتمثل في الاستراتيجيّات والأساليب الفنيّة وطرق التدريس المستحدثة.
3. نظام للاستفادة ممّا قدّم في البرنامج التدريبي من خلال ما يسمّى بنظام التدريب، فيقوم المعلم بتنظيم مواقف التعلم واستراتيجيّاته لإظهار مدى الاستفادة ممّا احتواه البرنامج أو الدورة (Katz, 1989).

أنماط وأساليب التدريب المتبعة في تدريب معلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

تختلف أنماط وأساليب التدريب أثناء الخدمة تبعاً للهدف منها فقد تكون:

- تأهيليّة، وذلك لتأهيل المعلمين غير المؤهلين تربوياً.
- تجديديّة، وذلك لتنشيط المعلمين القدامى وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم سواء في مجالات التخصّص الأكاديمي أو المهني.

أو يمكن تصنيفها كالتالي:

أ. برامج لتلبية الاحتياجات المهنيّة الاستهلاليّة (Induction Needs): وتعقد للمعلمين في بداية انخراطهم في سلك مهنة التدريس، وتظهر أهميّتها في توفير حدّ أدنى من التوافق للمعلم الجديد.

ب. برامج لتلبية الاحتياجات المهنيّة الامتداديّة (Extension Needs): وتعقد للمعلمين في فترة مبكرة من الممارسة العمليّة، كما وأنها قد تعقد في فترة متوسطة من الممارسة العمليّة أيضاً خاصّة عندما يبدأ المعلم في تدريس مادّة معيّنة أو التدريس لصف لم يعتد عليه من قبل.

ج. برامج لتلبية الاحتياجات المهنيّة الإنعاشيّة (Refreshment Needs): وهذه البرامج تأتي لإنعاش اكتساب المهارات والخبرات الميدانيّة المتكرّرة في نفس الوظيفة، ونفس المرحلة ومع أنماط متشابهة من التلاميذ، كما أنها تعقد في الفترة التي تسبق إعادة توزيع المعلمين على الصفوف داخليّاً، أو عند توزيعهم على مدارس أخرى غير التي كانوا يعملون بها.

د. برامج لتلبية الاحتياجات المهنيّة التحويليّة (Conversion Needs): وهذه البرامج تعقد في فترة توقع الحصول على ترقية أو في الفترة التي تسبق سن التقاعد (Morant, 1982).

تقويم برامج تدريب معلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

يجب أن تخضع البرامج التدريبيّة لسلسلة من الاختبارات القياسيّة للتأكّد من مدى نجاح هذه البرامج في تحقيق الأهداف المرجوة من وراء التدريس، وتسمّى هذه الاختبارات باختبارات الصدق وهي نوعان:

النوع الأوّل: يهتمّ بقياس نجاح البرنامج التدريبي في اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات التي صمّم لتنميتها، وهذا ما يسمّى بالصدق الداخلي للبرنامج.

النوع الثاني: ويهتمّ بقياس نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف البعيدة مثل تحسين نوعيّة وكميّة ناتج العمليّة التعليميّة وخفض الأحداث العارضة وتحسين

الاتصال والعلاقات الشخصيّة بين المعلمين والطلاب، وهذا ما يعرف بالصدق الخارجي للبرنامج (الأكرف، 1990).

ويمكن النظر إلى تقويم ومتابعة برامج التدريب أثناء الخدمة من حيث وقت عمليّة التقويم إلى:

- **تقويم تحليلي (Analytic Evaluation)**: يجري عادة عند تخطيط وتطوير برنامج التطوير، كما هي الحال مع الاستطلاعات واختبارات ما قبل التدريس أو تقدير الحاجات التدريبيّة.
- **تقويم مرحلي بنائي (Formative Evaluation)**: ويتم خلال تنفيذ البرنامج مع المعلمين، ويهدف إلى التعرّف على كفاية التحصيل ومدى ملاءمة ظروفه للمعلمين ثم توجيه عمليّات التدريب بما يلزم.
- **تقويم نهائي أو كلي (Final-Summative Evaluation)**: وهذا يجري عادة عند انتهاء برنامج التطوير، ويتخذ أساليب عمليّة أو كتابيّة أو شفويّة وذلك حسب طبيعة كل برنامج، ويهدف هذا النوع إلى التعرّف على درجة تحصيل المشتركين للأهداف التربويّة للبرنامج، أي تحصيلهم للمهارات أو الكفايات الجديدة المطلوبة.
- **تقويم ميداني (Field Evaluation)**: يقوم من خلاله المختصّون بمتابعة المعلمين في مواقع عملهم بالمدارس بعد فترة من انتهاء التدريب للتحقق من كفاية وصلاحيّة ما اكتسبوه من البرامج لدعم مسؤولياتهم الوظيفيّة (حمدان، 1988).

ولمعرفة وتقويم أثر البرامج التدريبيّة تتبّع عدّة أساليب، إلا أنه يمكن قياس مدى نجاحها من خلال جانبين هامّين:

الأوّل: الأحكام الصادرة من المعلمين أنفسهم.

الثاني: نتائج قياس أثر البرنامج على سلوك المتدربين (Mitzel, 1982).

أهمّ الاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال تدريب معلّمي التربية الخاصة أثناء الخدمة

لقد حاول المؤلفان رصد بعض الممارسات والاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وهذه الاتجاهات ليست مقصورة على معلمي فئة أو

مرحلة دون أخرى، وإنما يمكن اتخاذها كأساس لأي برنامج تدريبي للمعلمين على أن تكون الأهداف والمحتوى مرتبطة ارتباطاً مباشراً مع نوعيّة المعلمين ونوعيّة المرحلة التي يعملون بها، وفيما يلي عرض لبعض هذه الاتجاهات المعاصرة:

1. **التدريب باتباع أسلوب التفاعل بين الاستعداد ونوعيّة التدريب:** يُعتبر أسلوب التفاعل بين التدريب باتباع أسلوب التفاعل بين الاستعداد ونوعيّة التدريب والذي يُرمز إليه اختصاراً "ATI" (Aptitude Treatment Interaction) أحد مجالات التربية وعلم النفس ذات الصلة الوثيقة بمجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة. وفلسفة هذا النوع من التدريب تقوم على مراعاة الخصائص والسمات التي تميّز كل معلم عن غيره، وتأخذ بالاعتبار الفروق الفرديّة في الصفات الشخصيّة والاتجاهات والخبرات والاستعدادات، وتتعامل مع كل متدرِّب كوحدة مستقلة لها خصائصها المميّزة. لذا يُعتبر هذا الأسلوب خاصّة من أساليب تدريب المعلمين القائمة على التعليم المفرد، والذي يهدف إلى تشجيع التعليم الابتكاري والإبداعي لدى المشاركين، ويتصف هذا الأسلوب بالمزايا التالية (الأحمد، 1993).

أ. مراعاة الفروق الفرديّة وحاجات المتدربين.

ب. تنوّع الخبرات بتعدّد الوسائل والمواد التي تزيد من فرص المتدرِّب في اكتسابه مهارات وكفايات مختلفة.

ج. تماشي البرنامج مع السرعة الذاتيّة للمتدرِّب نحو تحقيق الأهداف.

د. احتواء البرنامج على مصادر وأنشطة إضافيّة مّما يشجّع المتدرِّب على البحث والتنقيب في المصادر التعليميّة الأخرى.

ويتطلب التطبيق السليم لهذا الأسلوب الاتفاق مع:

- السمات الشخصيّة للمعلم المستهدف بالتدريب.
- مواقف التدريب التي يتدرُّب عليها المعلم.
- نوعيّة التدريب المتبع.

2. **التدريب باتباع أسلوب المنحى المتعدّد الوسائط:** يتميّز هذا الأسلوب عن غيره من الأساليب بأنه يسمح بعدم إحضار المتدرِّب من مركز عمله إلى قاعات التدريب،

فهو بذلك يستهدف تدريب المعلمين سواء في مراكز التدريب أو في أماكن عملهم وبيوتهم بوسائل تدريبيّة متعدّدة، فهو يستخدم مزيجاً من طرق وفنون التدريب المباشرة وغير المباشرة، كالحلقات الدراسيّة والزيارات الصفيّة والبحوث الإجرائيّة والدراسات الذاتيّة التي ترسل إلى المتدرّبين على شكل تعيينات دراسيّة (الأحمد، 1993). كما يستخدم هذا الأسلوب أوراق العمل والمختارات المختلفة من كتب مرجعيّة، وتستخدم فيه الأدوات السمعيّة والبصريّة وأفلام الفيديو وبرامج التلفزيون بنظام الدوائر المغلقة.

ويتطلب هذا الأسلوب ضماناً لنجاحه الأمور التالية:

أ. تحديد أهداف البرنامج التدريبي والطرق المتبعة لتحقيقها.

ب. توظيف جميع الموارد البشريّة التي يمكن توظيفها لخدمة تلك الأهداف بأقصى كفاية وأقل تكلفة ممكنة.

ج. الاهتمام الجدي بالعلاقات بين الجهود المبذولة في تخطيط هذه الدورات وتنفيذها وتقويم نتائجها وبين انعكاسات هذه الجهود على تحسين التعلم من جهة أخرى (السادة، 1987).

د. أمّا مزايا أسلوب المنحى المتعدّد الوسائل فهي كما يلي:

- يعدّ هذا الأسلوب بمثابة وسيلة فعّالة لتحقيق التربية المستمرة للمعلمين.
- لا يتطلب إحضار المعلمين والمربّين من أعمالهم لأنه يصل إليهم ولا يعوق عملهم التربوي بل يساعدهم على أدائه بشكل عملي وبكفاية أعلى.
- توجّه البرامج التدريبيّة القائمة على هذا الأسلوب توجيهاً وظيفيّاً بمعنى أن هناك تركيزاً في تخطيط البرامج وتنفيذها.
- لا يتأثر هذا الأسلوب بمشكلة البُعد المكاني جغرافياً وزمنياً (الأكرف، 1990).

3. **تدريب المعلمين باستخدام المشغل التربوي:** يُعتبر المشغل التربوي طريقة للتدريب الذاتي في مواقف تعليميّة حقيقيّة أو مشابهة، ويمكن اعتباره أسلوباً أكثر واقعيّةً من الأساليب التدريبيّة القائمة على مبدأ تفريد التعليم نظراً لضخامة التكاليف المترتبة على استخدام تلك الأساليب (الأحمد، 1993).

ويتميّز المشغل التربوي بما يلي:

أ. الواقعيّة، حيث تتم أنشطته في بيئة تعليميّة حقيقيّة أو مشابهة.

ب. الممارسة، حيث يكتسب المتدرّبون الخبرات من خلال العمل والممارسة الفعليّة.

ج. التكامل بين النظريّة والتطبيق، حيث تنظم الأنشطة والممارسات التدريبيّة وفق إطار مرجعي نظري، ممّا يعمل على توجيه هذه الفعاليّات بطريقة مدروسة ومنظمة نحو تحقيق الأهداف.

د. العمل الجماعي حيث يعمل المشاركون كفريق متكامل، فيكتسب بذلك مهارات أخرى كمهارة العمل الجماعي بالإضافة إلى مهارات موضوع التدريب.

ه. التعلم الذاتي، حيث يقوم المشارك بنفسه بالتدريب على المهارات المحدّدة من خلال العمل الجماعي.

و. استخدام وسائل تدريبيّة متعدّدة تجعل المتدرِّب فيها مستمعاً ومناقشاً ومطبِّقاً وقارئاً وكاتباً ومجرِّباً وغير ذلك من الصفات التي تعتمد على طريقة التدريب المستخدمة (الأحمد، 1987).

ويُؤخذ على هذا الأسلوب أنه لا يسمح بالجمع بين العمل والتدريب في نفس الوقت حيث يتطلب انتقال المتدرِّب إلى مكان الورشة التدريبيّة وانقطاعه عن عمله طيلة أوقات التدريب (القمش، 2004).

4. **تدريب المعلمين باستخدام أسلوب المحاكاة:** المحاكاة (Simulation) عبارة عن أسلوب تدريبي مصمَّم بحيث يخلق الظروف القريبة من الواقع، ويهيء بيئة آمنة للتدريب وإعداد مواقف معيّنة تتطلب بذل جهد معيّن في التدريب (Ornstein and Allan, 1980).

وقد تمّ إدخال المحاكاة كأسلوب لتدريب المعلمين وإعدادهم في أوائل السبعينات من القرن العشرين، وقد كان من أهمّ دواعي استخدامه كأسلوب تدريبي للمعلمين هو التوقعات الطموحة التي كانت تحيط به من حيث قدرته على تمكين

معلمي الغد من الإلمام بواقع عمليّة التدريس وأبعادها الحقيقيّة، حيث إنه يواجه ما كان يوجه للبرامج التقليديّة في إعداد المعلم من نقد في أنها لا تعدّ معلمي الغد لمعالجة المشكلات الفعليّة في الصف الدراسي (الأكرف، 1990).

ومّما يميّز هذا الأسلوب كأسلوب لتدريب المعلم سواء قبل الخدمة أو أثناءها ما يلي:

أ. استخدامه لمواقف متصلة بسلوك الطلاب وعلاقات المعلمين بالآباء ومديري المدارس وبأساليب طرق التدريس وتخطيط المناهج.

ب. سماحه للفرد المتدرِّب (طالباً معلماً/ معلماً) بمعالجة مشاكل وقضايا محدودة، حتى لو أخطأ فهو في وسط آمن ويحصل على تغذية مرتدة فوريّة من زملائه ومدرِّبيه.

ج. استخدامه للتقنيات التربويّة كالوسائل السمعية/ البصريّة، مّما يتيح له التغذية المرتدة الدقيقة، ويساعد بالتالي على تحليل السلوك (Ornstein and Allan, 1980).

5. **تدريب المعلمين وفق المنحى التحليلي لمهارات التعليم:** تنطلق فلسفة هذا الأسلوب من أساليب التدريب من أن للتعليم الصفي أنواعاً مختلفة من النشاطات كالشرح واستخدام الأسئلة والعروض التوضيحيّة والتجارب العمليّة وغيرها من النشاطات التي تحتاج لمهارات أدائيّة يجب تنميتها لدى المعلمين.

وتتميّز ملامح هذا الأسلوب كبرنامج تدريبي بما يلي:

أ. حصر مهارات تعليميّة محدّدة تتعلق بالأنشطة الصفيّة التعليميّة التعلميّة.

ب. التدريب على هذه المهارات بطريقة تدريجيّة منظمة.

ج. تقديم خلفيّة نظريّة للمتدرِّب على المهارة قبل انتقاله للتدرُّب عليها.

د. التدرُّب على المهارة من خلال موقف تعليمي مصغّر.

ه. اعتماد مبدأ التغذية الراجعة الفوريّة التي تقدّم للمتدرِّب.

و. اعتماد مبدأ تكرار التطبيق والتقويم بقصد بلوغ مستوى أداء مقبول.

ز. اعتماد مبدأ تفريد التدريب؛ بمعنى أن كل متدرِّب يتقدّم بالسرعة التي تناسبه وفقاً لاستعداداته وخبراته ومراعاةً لحاجاته (الأحمد، 1993).

ويتخذ هذا الأسلوب أشكالاً متعدّدة من طرق التدريب منها:

- **التعليم المصغّر**: وهو عبارة عن طريقة يتم فيها تجزئة العمليّة التعليميّة التعلميّة في غرفة الصف إلى مجموعة من العناصر التي يتم التدرّب على بعضها في مواقف تعليميّة مصغّرة من حيث عدد الطلاب وزمن الدرس.
- **التحليل التفاعلي**: وهو طريقة يلاحظ بها المتدرِّب جميع التفاعلات التي تتم داخل غرفة الصف، وتتطلب هذه الطريقة وجود مراقب ومعه استمارة (قد يكون المراقب آلة تسجيل سمعيّة أو بصريّة) لتدوين سلوكات المتدرب، حيث تعرّض هذه السلوكات على المتدرِّب ويجرى تحليلها بهدف العمل على تعديلها.
- **الدورات الصغيرة**: التي تنطلق من حاجات المتدرِّب، وتركّز على التدريب العملي على بعض المهارات، وقد تتضمّن هذه الدورات عدداً من الدروس التوضيحيّة التي يجري عرضها على المتدرِّبين وتحليلها وتهدف إلى تعديل سلوكياتهم وممارساتهم الصفيّة (القمش، 2004).

6. **تدريب المعلمين وفق أسلوب النظم**: يتكوّن نظام التدريب وفق هذا الأسلوب من العناصر التالية:

أ. **المدخلات**: وتضمّ ثلاثة أنواع: إنسانيّة وماديّة ومعلومات، حيث تتكوّن المدخلات الإنسانيّة من المتدرِّبين والمدرِّبين والإداريّين والفنيّين والمساعدين والمستخدمين، وأمّا المدخلات الماديّة فتتكوّن من الأموال اللازمة للإنفاق على التدريب وقاعات التدريب والتجهيزات والمواد المختلفة الضروريّة لتنفيذ البرنامج التدريبي. وتعدّ المعلومات الجانب الأهمّ من المدخلات حيث تشمل البيانات العامّة عن احتياجات المتدرِّبين والموضوعات التدريبيّة التي تعرض عليهم وغير ذلك من معلومات يحتاجها البرنامج.

ب. **العمليّات**: وتتألف من الأهداف التي تحدَّد وتصاغ بصورة واضحة لكل من المدرِّب والمتدرِّب، كما وتشمل البيئة التي تحيط البرنامج التدريبي وما في هذه البيئة من فرص ومعوِّقات، وتتمثل هذه البيئة في الأنظمة والقوانين والعلاقات

بين أعضاء النظام والقيم السائدة فيه بما في ذلك المدارس التي يعمل بها المتدرِّبون، كما وتشمل الأسلوب الذي سيتم به التدريب والتقويم الذي سيتم بموجبه قياس التغيّرات التي حدثت في المتدرِّبين بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

ج. **المخرجات:** وهي الناتج النهائي الذي يصدره التدريب وتتمثل في الإنسان المتدرِّب الذي يفترض أنه اكتسب خصائص جديدة.

د. **التغذية الراجعة:** حيث تتلقى الإدارة المسؤولة عن برنامج التدريب البيانات ونتائج التقويم التي توضّح مدى نجاح هذا البرنامج. وبموجب هذه البيانات والتغذية الراجعة تعمل إدارة التدريب على استمراريّة البرنامج أو تعديل مساره بقصد التحسين (Flener, 1986).

وعند تطبيق أسلوب النظم على البرنامج التدريبي يجب مراعاة ما يلي:

- تحديد أهداف البرنامج على صورة سلوكيات تدل على الكفايات التعليميّة التي يتوقع من المتدرِّبين إتقانها بعد انتهاء البرنامج التدريبي.
- أن يكون البرنامج قابلاً للتكيّف مع الحاجات الخاصّة لكل متدرِّب ومع قدراته واستعداداته.
- تحديد الطرق التي سيتم تنفيذ البرنامج التدريبي بها.
- تحديد إجراءات العمل البديلة في ضوء التقويم (الأحمد، 1987).

7. **تدريب المعلمين المبني على الكفايات:** يعدّ اتجاه إعداد وتدريب المعلم على أساس الكفاية من أبرز التطوّرات التي طرأت على برامج إعداد المعلمين وتربيتهم خاصّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة في العقدين الماضيين.

ويُعدّ مفهوم التعليم المبني على الكفاية مفهوماً مستحدثاً في مجال التعليم والتعلم، وهو يقوم على تحديد مختلف الكفايات أو المهارات التي على الطلاب إتقانها، وهذا المفهوم الحديث يهدف إلى قياس مدى التقدّم الذي أحرزه الطلاب أو المتدرِّبون ومدى تحصيلهم وإنجازهم في تعلم وإتقان تلك الكفايات والمهارات وذلك طبقاً لمعايير تستخدم في تقويم مدى فعاليّة العمليّة التعليميّة، وحتى يمكن

من أداء ذلك التقويم، يتعيّن أن تكون للعمليّة التعليميّة أهداف واضحة، جليّة قد تمّت صياغتها بعناية طبقاً لأنماط تتابعيّة (Farrant, 1990).

فحتى يتمكّن المعلم من أداء مهامه الرئيسة المنوطة به في إطار دوره كمنظم للتعلم وميسّر له فإن عليه امتلاك عدد من الكفايات التعليميّة وإتقانها. والمعلم الكفء (Competent) هو ذلك المعلم الذي يمتلك جميع المتطلبات اللازمة للقيام بوظيفته كمعلم، حتى ولو لم يكن قائم بأدائها فعلاً، وقد تحدّث الباحثون حول مفهوم الكفاية باعتبارها تمثل مجمل السلوك المتضمّن: للمعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يوظفها المعلم من أجل تعديل سلوك الطلاب وتحقيق الأهداف المرجوة (ملحم و الصباغ، 1991).

ومن الجدير ذكره أن هذا الاتجاه (التعليم المبني على الكفايات) يستند إلى مفهوم رئيسي ألا وهو الكفاية (Competency) فما هو المقصود بهذا المفهوم؟

على الرغم من تعدّد تعريفات الكفاية وكثرتها إلا أنه يمكن القول أن هذا التعدّد وتلك الكثرة لم تؤد إلى اختلاف حول تحديد معنى الكفاية، إذ إن معظم هذه التعريفات يكاد يتقارب في نظرته لهذا المفهوم، وفيما يلي بعض من تلك التعريفات:

أ. **لقد عرّفت باتريساكي (P. Kay) الكفاية بأنها**: الأهداف السلوكيّة المحدّدة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضروريّة للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فاعلاً، أو أنها الأهداف العامّة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على الفرد أن يكون قادراً على أدائها.

ب. **ولقد عرّف روس (Ross) الكفاية على أنها**: المعرفة والمهارات والقيم، ومنهج التفكير المطلوب لتنفيذ نشاط مهم لإنجاح حياة الفرد الشخصيّة والمهنيّة، والقدرة على المواجهة، والإحاطة بمستويات الإتقان الحالي.

ج. **كما عرّفها هوستن (Houston)**: بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار المعلم المتعدّدة.

د. **ويعرّفها كوبر (Copper) بأنها:** مجموعة الاتجاهات وأشكال المهارات وأنواع السلوك التي تيسّر النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي والجسمي للأطفال (الخدام، 1995).

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة لمفهوم الكفاية فإنه يمكن القول بأن البعض من هذه التعريفات قد عرّف الكفاية في شكلها الكامن، والبعض الآخر عرّفها في شكلها الظاهر.

فهي في شكلها الكامن قدرة تتضمّن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما بحيث يؤدى أداءً مثاليّاً، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، وتحدّد مطالب هذا الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد.

أمّا في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله ولذلك يمكن القول أن:

- الكفاية في شكلها الكامن مفهوم (Concept) ومن هنا فهي إمكانيّة القيام بالعمل.
- الكفاية في شكلها الظاهر عمليّة (Process) ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل.

وهكذا فإن مفهوم الكفاية يتضمّن الجوانب التالية:

- معارف المعلم ومهاراته واتجاهاته المتصّلة بهذه الكفاية.
- مستوى الأداء المطلوب.
- تيسير تعلم التلاميذ تعليماً فعّالاً.
- ضرورة وجود معايير خاصّة للحكم على مدى تمكّن المعلم من أداء مهامه المختلفة (الناقة، 1987).

ولا شك في أن الاهتمام بالكفايات التعليميّة قد ولد ما سمّي فيما بعد بـ"حركة التربية القائمة على الكفايات" (Competency-Based Teacher Education)،

ويرمز لها اختصاراً بالرمز (CBTE) والتي نشأت نتيجة عدد من العوامل تمثلت فيما يلي:

- الاهتمام المتزايد بتطبيق مبدأ المسؤوليّة في التربية: على اعتبار أن المعلم الجيّد هو الذي يستطيع طلابه القيام بالأعمال التي خطّط لأن يقوموا بها. ومن هنا كان الاهتمام بتربية المعلم أوّلاً قبل المعرفة وفي أثنائها، واختيار أفضل العناصر لمهنة التعليم، مع الالتزام بأخلاقيّات مهنة التعليم.
- اعتماد الكفاية بديلاً عن المعرفة والنجاح بمساقات نظريّة، بحيث أصبح يحكم على المعلم بمقدار ما يستطيع أن يعمل، وليس بمقدار ما تعلم بالرغم من أن بعض ما تعلمه يكون مهمّاً في بعض الأحيان.
- منح الشهادات القائمة على الكفايات بهدف التأكيد على الأداء، والتطبيق أكثر من المعرفة، وأن المعيار الذي اتخذ لتقويم المعلم هو فيما يستطيع عمله لا ما يعرفه أو يشعر به.
- تطوّر التكنولوجيا التربويّة: لتمثل تطبيق العلم على العمل من أجل أن يصل المتعلم بواسطة التعليم المبرمج إلى أهدافه خطوة خطوة بغض النظر عن الوقت.
- تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعلميّة سلوكيّة: فالكفاية الواحدة تحدّد سلوكها بعدد من الأهداف على شكل نتاجات تعلميّة يمكن أن تلاحظ وتقاس وتقوّم.
- التعلم الإتقاني (Mastery Learning): فالتعلم المتقن لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم (Individualization Instruction) مع الاهتمام بالأداء، بحيث تهتم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات إلى تعليم كل تلميذ المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسيّة اللازمة لجعله قادراً على التعلم.
- حركة التجريب: المرتبطة بالتغيّر المتسارع للعالم وبالتربية العمليّة المتصّلة بعلم النفس وبالسلوك الاجتماعي.
- اختلال مفهوم التعليم: يهتم التعليم هذه الأيام بالأدوار والمهام المنوطة بالمعلم.

- حركة التربية القائمة على العمل الميداني: حيث تتاح الفرصة للمعلم من أجل مشاهدة المواقف التعليميّة في المدارس وملاحظتها، وممارسة عمليّة التعليم نفسها.
- حركة تفريد التعليم: حيث ينشغل الطلاب بمهمّات تعليميّة تتناسب وحاجاتهم ومستوياتهم النمائيّة وأساليبهم الإدراكيّة، مبنيّة على مبادئ التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، وتحديد الحاجات.
- الحركة السلوكيّة: بهدف الإعداد والتدريب والتربية وتشكيل السلوك وتعديله، مستخدمة مبادئ البرمجة والتغذية المرتدة وتحديد الأهداف بدقة.
- أسلوب النظم (System Approach): من الضروري تحديد كفايات أيّة تربية في ضوء الإطار الكلي الشامل، ومن ثمّ تحديد عناصر هذا الإطار وتحديد الكفايات اللازمة لكل عنصر (مرعي والحيلة، 2002).

وفيما يلي توضيح لاتجاه تربية المعلمين القائم على أساس الكفايات (CBTE):

أوّلاً: العوامل والأسباب التي أدّت إلى ظهور اتجاه الكفايات: يمكن تلخيص العوامل التي ساعدت هذا الاتجاه على الظهور والانتشار بما يلي:

- الإحساس العام بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري لبرامج الإعداد لأنها تهمل الأداء والدوافع ممّا يؤدي إلى الانفصال بين ما تمّ تعلمه وبين التطبيق في ميدان العمل.
- التأثر بالاتجاه السلوكي وأعمال سكنر، وظهور أسلوب النظم، والأبحاث الخاصّة بفاعليّة المعلم، وفكرة التعلم الفردي ومبدأ المسؤوليّة التربويّة.
- تحوّل العمليّة التعليميّة من الصفة الجماعيّة إلى الصفة الفرديّة، وبالتالي التحوّل من تمركز عمليّة التعلم حول المعلم إلى تمركزها حول المتعلم.
- ظهور مفهوم التعلم للإتقان وهو أحد المفاهيم التي تقوم عليها حركة (CBTE)، وهنا تبرز مسؤوليّة العمليّة التعليميّة في إيجاد الوسيلة التي تمكّن المتعلمين من إجادة المادّة الدراسيّة التي يتعلمونها (القمش، 2004).
- الاتجاه نحو تحويل النظريّات والأسس العلميّة إلى كفايات تعليميّة يظهر أثرها في أداء المتعلم، أي ترجمة النظريّات والمعلومات إلى قدرات ومهارات.

- تعدّد وسائل التعليم وأساليبه، وهذا يتطلب من البرامج التعليميّة خليطاً من الطرق النظريّة والتطبيقيّة والميدانيّة (الناقة، 1987).
- انتشار حركة تحديد الأهداف على شكل نواتج تعليميّة سلوكيّة تساعد على صياغة أهداف البرنامج التعليمي القائم على الكفايات على شكل نواتج تعلميّة شاملة للأهداف المعرفيّة والأدائيّة ومعلنة مسبقاً لكل من المعلم والمتعلم (Harris, 1990).

ثانيا: الأسس التي يقوم عليها اتجاه الكفايات: يُشير طاهر عبد الرازق إلى أن معظم الكتاب يتفقون على أن حركة تربية المعلمين القائمة على أساس الكفايات تستند على مجموعة من الأسس التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- التدريس الفعّال يمكن تحديده في ضوء الخصائص الرئيسيّة المرتبطة بأدوار المعلم ومهامه.
- التدريس مهنة لها قواعد وأصول.
- لكي يؤدّي المعلم عمله يجب أن تتوفر لديه مجموعة من الكفايات التعليميّة.
- تؤثر الكفايات التعليميّة لدى المعلم تأثيراً أساسيّاً في نواتج تعلم التلاميذ.
- يمكن تحديد الكفايات اللازمة كما يمكن تقويم هذه الكفايات.
- الكفايات التعليميّة قابلة للاكتساب من خلال معرفة أصولها والتدرّب عليها.
- تتيح معرفة الخصائص الرئيسيّة للمعلم الكفء للقائمين إعداد وتدريب المعلم وتقرير أفضل الطرق لتدريب المعلمين (AL-Razik and AL-Shibiny, 1986).

ثالثا: مزايا البرنامج التدريبي القائم على أساس الكفايات: لقد تعدّدت السمات التي تميّز بها اتجاه تربية المعلم على أساس الكفايات، وتنوّعت الدراسات فيما يتعلق بذلك فمن أهمّ ما يميّز تربية المعلمين القائمة على الكفايات عن التربية التقليديّة ما يلي:

- وضوح الأهداف التي يسعى إليها إعداد أو تدريب المعلم نتيجة لتحديدها تحديداً سلوكيّاً.

- اتخاذ مواصفات الأداء بعد تحديدها تحديداً دقيقاً كدليل على بلوغ المستويات المحدّدة كمعيار لإتقان الأداء.
- تعدّد نماذج التدريس المستخدمة والتي يمكن باستخدامها تنفيذ أنشطة التعلم.
- توفير إمكانيّة المشاركة العامّة عند وضع الأهداف والمعايير ووسائل التقويم والأنشطة البديلة.
- تقييم خبرة التعلم يتم حسب شروط معايير الكفاية.
- الاهتمام بمبدأ مسؤوليّة المتعلم إزاء مواجهة المعايير المحدّدة (القمش ،2004).

أمّا بلانك (1982) Blank فيذكر المميّزات التالية:

- يحدّد هذا الاتجاه ما يحتاج المتعلم لتعلمه بالضبط.
- يمدّ الطالب أو المتدرّب بتدريب عالي المستوى.
- تساعد المتعلم على تعلم المهمّة تماماً قبل الانتقال إلى المهمّة التي تليها.

ويُشير كل من مرعي والحيلة (2002) إلى أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات تجعل التدريب أكثر فاعليّة وأكثر إبداعاً وهي ذات سمات مميّزة أهمّها:

- أهداف التدريب فيها محدّدة سلفاً بشكل واضح، ومعرّفة بلغة السلوك الذي يؤديه المتدرّبون، مستندة إلى الأدوار التي يؤدونها في أعمالهم.
- توّفر فرصاً تدريبيّة كافية، ويتعلم فيها المتدرّبون بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعملوا بموجبها، ويتكامل فيها المجالان النظري والعملي، وتراعي الفروق الفرديّة وترتبط بديمقراطيّة التعلم.
- يكون المتدرّب فيها محور العمليّة التدريبيّة، فهي تحرص على توظيف مهارات التعلم الموجّه ذاتيّاً وتنميتها واستثمارها.
- تكون فيها قدرة المتدرّب على تأدية العمل بكفاية وفاعليّة هي المؤشر الرئيسي الذي يدل على نجاحه، وليس درجة معرفة الموضوعات فقط، وفيها يتم توظيف مهارات التقويم الذاتي وتنميتها.

رابعا:الأساليب والأنماط الشائعة الاستخدام في برامج إعداد المعلم القائمة على أساس الكفايات: كان من أهمّ أسباب اتجاه معاهد إعداد المعلمين في أمريكا للأخذ ببرامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات، كون هذه البرامج تستند إلى تفريد التعليم وأساليب التعلم الذاتي وهي متعددّة الأشكال فتسمّى "برامج ونماذج (Modules) أو حقائب تعليميّة (Learning Packages) وأطقم تعليميّة (Kits) ودورات مصغّرة (Minicourses) وتوليفات (Clusters).

ومهما اختلفت المسمّيات أو الأشكال فإنها جميعها تتضمّن:

- الأهداف التعليميّة.
- الاختبارات القبليّة.
- محتوى تعليمياً وأنشطة مناسبة للأهداف.
- الاختبارات البعديّة لقياس مدى تحقيق الأهداف المرغوبة (الأكرف، 1991).

وفيما يلي تعريف بأكثر الأنماط والأساليب شيوعاً واستخداماً في برامج تدريب وإعداد معلم التربية الخاصة:

1. الدورات المصغّرة (Minicourses):

الدورات المصغّرة هي إحدى صور تنظيم برنامج تدريب المعلمين القائم على أساس الكفايات، وهي تقوم على التعلم الذاتي على نحو يسعى إلى تمكين المتدرّب من اكتساب مهارات تعليميّة محدّدة بطريقة مفردة منطلقاً من شعور المتدرّب بحاجة معيّنة إلى هذه المهارة أو تلك ومتقدّماً بالسرعة التي تناسب ظروفه. وتعتبر الدورة المصغّرة عبارة عن رزمة تعليميّة تقوم على أساس التعلم الذاتي وتركّز على كفايات أو مهارات محدّدة ينبغي على المتعلم تعلمها في مدّة زمنيّة قصيرة قد تستغرق حوالي شهر تقريباً.

وتشتمل كل دورة مصغّرة على كتاب للمعلم يتضمّن الأهداف والدروس التي تشتمل عليها والمهارات التي يتناولها كل درس، ثمّ توجيهات تساعد المعلم على كيفيّة التنفيذ، وتعالج كل مهارة من خلال بيان أهميّتها وعرض التدريبات والأنشطة سواء أكانت تحريريّة أو مرئيّة بمشاهدة فيلم عن المهارة مثلاً، ويتضمّن أيضاً أنشطة المتابعة

(Follow-up)، والتقويم، كما يتم تزويد الطالب المعلم بالتغذية الراجعة بعد تحرير إجاباته في كراسات معدّة لذلك. كذلك تضمّ الدورة المصغّرة دليلاً للمتعلم نفسه يرشده خلال الأنشطة التعليميّة التي تحتويها (القمش، 2004).

2. التوليفات التدريبيّة (Clusters):

ويتمثل هذا النمط في حصر المهارات اللازمة للمعلم للقيام بمهامه التعليميّة الأساسيّة، وتنظم هذه المهارات على شكل متدرّج بحيث تهتمّ كل مهارة على حدة بمواقف تعليميّة بسيطة مع مراعاة التكامل بين هذه المهارات في مواقف أكثر تعقيداً باستخدام أسلوب التدريس المصغّر، وقد قدّمت جامعة ستانفورد نموذجاً لمثل هذه البرامج، التي تهدف إلى تطوير برامج إعداد المعلم والتي أمكن فيها دمج المهارات التي ترتبط بإحدى المهام التعليميّة مثل مهارات حث التلاميذ على المشاركة في المناقشة، وتوجيه الأسئلة، وزيادة مشاركة التلميذ في الأنشطة الصفيّة...، وكل مهارة من هذه المهارات تتضمّن عدداً من المهارات الأخرى المنظمة بشكل هرمي متدرِّج (بخش، 1988).

3. الوحدات التعليميّة (Modules):

تعدّ الوحدات التعليميّة من أهمّ وسائط التعلم التي تقوم على نظام التعلم الذاتي، كما أنها تعدّ أداةً رئيسيّةً للتعلم في برامج إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات، وقد نالت اهتماماً أكبر في كثير من الدراسات التربويّة المهتمّة بهذا النوع من البرامج.

ويعرّف باري جيمس الموديل التعليمي بوجه عام بأنه وحدة مستقلة تقدّم على نحو نموذجي سلسلة من الأنشطة المدروسة والمصمّمة بشكل يساعد المعلم الطالب على تحقيق أهداف معيّنة (الأكرف، 1991).

ويقدّم فارانت (Farrant) تعريفاً آخر للموديلات التعليميّة فيقول: هي وحدات دراسيّة ذاتيّة المحتوى مستقلة عن بعضها البعض وتعتبر جزءاً من مقرّر الوحدات التي يسهم كل منها بمفرده إسهاماً خاصّاً في تعليم الطلاب، وباستمراريّة تعلمّه لوحدة تلو الأخرى يشكّل تراكمها معرفة متكاملة، ثمّ يُشير إلى أن الموديلات

التعليميّة يمكن أن تأخذ أشكالاً وصوراً مختلفة مثل الكتيبات والعلب التي تحتوي على مواد التعلم الذاتي، مجموعة الألعاب التعليميّة والمواد التعليميّة التي تلحق بها تمارين واختبارات تفيد في عمليّة التعلم الذاتي (Farrant, 1990).

وتحتوي الوحدات التعليميّة على مجموعة من الوسائل التعليميّة التي تستخدم عادةً على نحو متكامل مع نشاط التعليم والتعلم في هذه الوحدات الصغيرة، ويمكن تصنيف الوسائل التعليميّة المستخدمة في الفئات التالية:

- المواد المطبوعة، وتشمل الكتب والصور والرسوم بأنواعها والمذكرات والتعليمات وغيرها من المواد المطبوعة أو المنسوخة.
- الوسائل التي تحتاج إلى أجهزة عرض معيّنة، وتشمل الأفلام (8) مم، والأفلام (16) مم، والأفلام الثابتة والشرائح الشفافة التي تعرض بواسطة جهاز العرض فوق الرأس أو تسجيلات على أشرطة الفيديو.
- الوسائل السمعيّة، وتشمل التسجيلات الصوتيّة على شرائط أو أسطوانات.
- الأشياء الحقيقيّة، وتشمل الأشياء الحقيقيّة ذاتها من حيوان أو نبات أو جماد.
- التفاعل الإنساني، ويشمل تفاعل المتعلم مع زملائه وتفاعله مع المعلم وهذا التفاعل من أهمّ أنواع النشاط في الوحدة، فمن المهم أن يكون المعلم مع تلاميذه أثناء دراستهم للوحدات، ليجيب عن أسئلتهم ويوضح لهم بعض التفصيلات الدقيقة (راسل، 1984).

هذا ولا بدّ من توفر مبادئ أساسيّة في البرامج الحديثة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذلك لكي تؤدي وظيفتها ودورها بشكل فاعل.

وبهذا الصدد يُشير الخطيب (1990) إلى ضرورة اتباع المبادئ الأساسيّة التالية في البرامج الحديثة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة:

- اعتماد إطار ونموذج نظري للتدريب لاعتماده كإطار مرجعي لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبيّة في البرنامج.
- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب للمدرِّبين والمتدرِّبين.

- تلبية الحاجات المهنيّة للمعلمين.
- المرونة وتعدّد الاختيارات في برنامج التدريب.
- توجيه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التدريبيّة.
- تحقيق التطابق بين الأفكار النظريّة والممارسات العمليّة في برنامج تدريب المعلمين.
- اعتماد منهج التدريب المتعدّد الوسائط.
- تأكيد برنامج التدريب على تفريد التعليم واستثمار تكنولوجيا التربية.

مراجع الفصل الخامس

المراجع العربية

- الأحمد، نزار عارف، (1993). أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الإردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الأكرف، مباركة صالح، (1990). تطوير برامج معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- بخش، هالة طه، (1988). تنمية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- جرادات، عزت، (1992). فلسفة التطوير التربوي في الأردن واتجاهاته، رسالة المعلم، 33(2)، 5-61.
- الحديدي، منى، (1990). حاجة معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب أثناء الخدمة: دراسة استطلاعية. دراسات، 17(14)، 145-172.
- حمدان، محمد زياد، (1988). تطوير المعلمين وظيفيا أثناء الخدمة، مفهومه واقتراح لتخطيطه وتنفيذ برامجه، رسالة المعلم، 29(1)، 92-93.
- الخدام، مريم، (1995). تقويم الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
- الخطيب، أحمد، (1990). إطار نظري لتجديد النظام التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية، مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- راسل، جيمس؛ مترجم: كاظم، أحمد خيري، (1984). أساليب جديدة في التعليم والتعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- القمش، مصطفى (2004). فاعلية برنامج تدريبي لرفع كفايات معلمي الأطفال المعوقين عقلياً في مجال أساليب التدريس وتقييم فاعليته، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Al – Razi;, Taher, and Al-Shibini, Mohammad. (1986). The Identification of Teaching Competencies, a Study of Omani Primary Teachers, Sultanate of Oman: Ministry of Education and Youth Affairs.
- Blank, William E. (1982). Handbook foe Developing Competency-Based Training Programs, Prentice-Hall, Inc. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Browder (1983)
- Dunne, R. and Weagg, T. (1996). Effective Teaching, London: Routledge.
- Everston, C., M. (1986). Observation as Inquiry and Method, Handbook of Research in Teaching, (3rd ed.), Publisher, London: Collier McMillan.
- Farrant, J. S. (1990). Principles and Practice of Education, (2nd ed.), London: Longman Group.
- Flener, F. (1986). Teacher Training and Teacher Inservice: The Underpinnings of Mathematics Teaching in England. Social Science and Mathematics, 86 (1), 51- 60.
- Harris, B. (1990). Improving Staff Performance through Inservice Education, LondonL Allyn & Bacon, Inc.
- Katz, Lillian. (1989). A Matrix for Research on Teacher Education, In: Holy, Eric and Other (eds), World Year Book of Education, Professional Development of Teachers, London.
- Katz, L., G., and Raths, J. D. (1985). A Framework on Teacher Education Programs, Journal of Teacher Education, vol. Xxxvi, No. 11, p.9.
- Mitze, H., E. (1992). In – Sevice Education, Encyclopedia, Educational Research, 2(4), 1829- 1830.

- Morant, R., W. (1982). In – Service Education within the School, London: Advision of McMillan Publishing.
- Ornstein, A., C., and Miller, H. L. (1980). Looking into Teaching an Introduction to American Educators, Boston: Houghton Mifflin Company.
- UNESCO, (1989). Terminology of Technical and Vocal Education, Prepared by the Section of Teachnical and Vocational Education.

الفصل السادس

قضيّة التدريس الفعّال والمعلم الفعّال في التربية الخاصة

مقدمة

التدريس الفعّال

الأبعاد الرئيسية للتدريس الفعّال

التنظيمات التدريسيّة الرئيسيّة

التنظيمات التدريسية المساعدة

خصائص معلم التربية الخاصة الفعّال

أساليب التدريس الفعّالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

مراجع الفصل السادس

الفصل السادس

قضية التدريس الفعّال والمعلم الفعّال في التربية الخاصة

مقدمة

عندما نشير إلى مفهوم التدريس الفعال ومعلم التربية الخاصة الفعال فإنه من البديهي أن يفهم القارئ أن هنالك تدريساً تقليدياً ومعلم تربية خاصة تقليدياً أيضاً ،ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا: أليس الأصل أن يكون التدريس دائماً فعالاً؟ وأن يكون المعلم أياً كانت الفئة التي يدرسها فعالاً أيضاً ؟ من أجل ذلك وجد المؤلفان أنه من الضروري توضيح الأمور الآتية إلى القارئ العزيز:

1. ما هو التدريس الفعّال؟ (What is the Effective Teaching?).
2. ما هي الأبعاد الرئيسيّة للتدريس الفعّال؟
3. ما هي الخصائص العامّة التي يجب أن تتوفر في معلم التربية الخاصّة حتى يمكن اعتباره فعّالاً؟
4. ما هي أساليب تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الفعّالة؟

التدريس الفعّال (Effective Teaching)

تعرّف عمليّة التدريس (Instruction) على أنها: "عمليّة تلقين المعرفة، وتدريب المهارة وإعطاء تعليمات أو معلومات أو هي نشاط يهدف لمساعدة المتعلم لكي يتعلم، أي لتحقيق أهداف تعليميّة يمكنه بها أن ينمو معرفياً ووجدانياً وحركياً أو هي "عمليّة يتم من خلالها تنظيم كل من المتعلم والمعلم والمنهج وغيرها من المتغيّرات بصورة نظاميّة بغية تحقيق أهداف محدّدة سلفاً. وتتضمّن عمليّة التدريس عدداً من الكفايات المعرفيّة والأدائيّة التي تمكّن المعلم من تحقيق الأهداف التربويّة (مرعي و الحيلة، 2002).

أمّا بالنسبة للتدريس الفعّال فله العديد من التعريفات منها:

1. يعرّفه بروفي وجود Prophy and Good (1986) بأنه: "التدريس الذي يتضمّن الاختيار والتنغيم من ذخيرة واسعة من أنواع سلوك التدريس وفقاً لمجتمع تلاميذ معيّن وأهداف تعليميّة معيّنة لا مجرّد التطبيق على مهارات يعتقد أنها لها صفة العموميّة".
2. أمّا ميدلي (1982) Medley فقد عرّفه بأنه: "التدريس الذي يهتمّ بتحديد المواصفات التي تقود إلى زيادة تحصيل أو تعلم التلاميذ بهدف تعميمها" (Kyriacou, 1992).

ويرى المؤلفان أن بإمكانهما تبني التعريف التالي للتدريس الفعّال:

"هو ذلك التدريس الذي يقود إلى تعلم أو تحصيل ملحوظ من جانب التلاميذ وقوامه نوعيّة الممارسات التدريسيّة التي يلتزم بها المعلم كمنهج في توفير التعليم وفي تنفيذ دوره القيادي" (آدم، 2002).

يظهر من التعريفات السابقة اختلاف الآراء حول الموضوعات التي تجعل التدريس فعّالاً، وهذا يقودنا إلى السؤال التالي: ما هي الأبعاد الرئيسية للتدريس الفعّال؟

الأبعاد الرئيسية للتدريس الفعّال

يمكن تحديد مهارات التدريس الفعّال في ثلاثة أبعاد رئيسة:

- التخطيط (Planning).
- التدريس والإدارة الصفيّة (Instruction and Classroom Management).
- التقييم (Evaluation).

البُعد الأول: التخطيط (Planning): وهو الإعداد المسبق الذي يضعه المعلم للأهداف التعليميّة المُراد تحقيقها، ويمثل الإطار التنظيمي للعمليّة التدريسيّة إذ يُبنى على تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة. وتحديد حاجاتهم ومن ثمّ التخطيط لتلبية تلك الحاجات (Kyriacou, 1992).

ويتضمّن التخطيط الفعّال ما يلي:

- توفير البيئة التعليميّة المناسبة.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلبة.
- تحضير المتطلبات السابقة للدروس بما تتضمّنه من أدوات ومواد.
- تحديد الأهداف بشكل واضح.
- تحديد أدوار المعلم والمتعلم.
- اعتبار الوقت المخصّص لكل هدف.
- ترتيب الأهداف حسب أولويّات التدريس (Dunne and Wragg (1996.

ويمكن تحديد التخطيط للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة ضمن ثلاثة أنواع وهي:

- **التخطيط طويل المدى (الأهداف طويلة المدى Long-Term Objectives)**: وهو التحصيل المتوقع من الطلبة خلال فترة زمنيّة محدّدة (سنة، فصل،...) وهذه الأهداف يجب أن تكون قابلة للقياس وموجّهة نحو الطالب وأن تتضمّن هذه الأهداف كافة احتياجات الطلبة. وتشتق هذه الأهداف من المناهج، لذا فإنها تعكس المحتوى الدراسي للطلبة كما تشتق هذه الأهداف من الفلسفة التربويّة العامّة.
- **التخطيط قصير المدى (الأهداف قصيرة المدى Short-Term Objectives)**: وهي الخطوات الإجرائيّة القابلة للقياس والملاحظة والتي يتم تحديدها بهدف مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة على الانتقال التدريجي من مستوى الأداء الحالي إلى مستوى تحقيق الأهداف العامّة طويلة المدى، إذ يتم تحديدها من خلال تجزئة الأهداف طويلة المدى إلى العناصر المكوّنة لها (Lerner, 2000).
- **التخطيط اليومي (الأهداف اليوميّة أو الفرعيّة Daily-Objectives)**: وهو المهارات والسلوكيات التي يتوقعها المعلم من الطلبة خلال يوم دراسي أو حصة واحدة، ويتطلب تحضير الأساليب والمواد وتسجيل تقدّم الطلبة بشكل مستمر (Flint, 1996).

هذا ويشير الأدب التربوي في التربية الخاصّة إلى عدد من المهارات والتي تستخدم في التخطيط الفعّال لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، وهذه المهارات هي:

تخطيط البرامج التربويّة الفرديّة، مراعاة نقاط القوّة والضعف لدى الطلبة، تحديد الأهداف التعليميّة بطريقة إجرائيّة قابلة للقياس، تحديد ظروف الأداء للأهداف التعليميّة، تحديد معايير الأداء للأهداف التعليميّة، تنويع الأهداف التعليميّة (اجتماعيّة، انفعاليّة معرفيّة... الخ)، توضيح أهداف الحصة بطريقة تتناسب مع أهداف الخطة التربويّة الفرديّة، تحديد الأدوات والأساليب التعليميّة، تنظيم وترتيب المهمّات التعليميّة، مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلبة في تخطيط البرامج التربويّة الفرديّة، التخطيط السليم لاستخدام استراتيجيّات تدريسيّة وأنشطة ومواقف تعليميّة ملائمة، التخطيط لتنظيم البيئة الصفيّة للطلبة واستخدام المصادر والمواد المتاحة (Ysseldyke and Algozzine, 1990; Renylds, 1990).

البُعد الثاني: التدريس والإدارة الصفيّة (Instruction and Classroom Management): تتركّز معظم مهارات التدريس الفعّال في بُعد التدريس والإدارة الصفيّة؛ لأنه يمثل الجانب التنفيذي لأبعاد العمليّة التدريسيّة الأخرى، وفيما يلي عرض لهذا البُعد:

أوّلا: التدريس (Instruction):

لقد أشارت التعريفات المختلفة إلى أن التدريس يتكوّن من العناصر التالية:

1. مهارات التدريس.
2. المحتوى والأنشطة التعليميّة.
3. الأساليب التدريسيّة.
4. الوسائل والمواد التعليميّة.
5. البيئات التعليميّة (Lerner, 2000).

1. مهارات التدريس:

يشتمل بُعد التدريس على عدد من المهارات التدريسيّة التي يمكن تقسيمها إلى مهارات تحضيريّة في بداية الدرس، ومهارات تدريسيّة أثناء تقديم الدروس، ومهارات ختاميّة.

وتشمل المهارات التحضيريّة ما يلي: مراجعة الدروس السابقة من خلال ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة، الحصول على انتباه الطلبة، إثارة دافعيّتهم، التزويد بإطار تنظيمي للمساعدة على تنظيم المعلومات، إعطاء تعليمات واضحة، تحديد أهداف الحصة، التخطيط لاستغلال وقتها، استخدام أسلوب التدريس الفردي والمجموعات التدريسيّة الصغيرة وتحضير مواد تعليميّة خاصّة (Lerner, 2000; Mercer, 1997).

أمّا المهارات أثناء تقديم الدرس فتشمل ما يلي: تحليل المهمّات التعليميّة، التزويد بالتغذية الراجعة، تدريس المحتوى الدراسي أو الهدف لدرجة الإتقان، استخدام وسائل وأنشطة تعليميّة متنوّعة، مراعاة الفروق الفرديّة في التدريس، تصميم استراتيجيّات تدريسيّة بديلة، المحافظة على مستوى مناسب من الدافعيّة، المساعدة على تعميم المهارات المطلوبة، الانتقال التدريجي من المهارات البسيطة إلى الأكثر تعقيداً، تنويع الأساليب التدريسيّة، التدريس على نحو وظيفي واستخدام التعزيز المناسب (Lerner, 2000; Mercer, 1997; Stevens and Salving, 1995).

وبالنسبة للمهارات الختاميّة فتشمل: تلخيص الدرس في نهاية الحصة، تعميم المهارات المطلوبة، الحكم على أسلوب تنفيذ الدرس والتعزيز (Lerner, 2000; Mercer, 1997).

2. المحتوى والأنشطة التعليميّة:

عند اختيار المحتوى الدراسي والأنشطة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة لا بدّ من مراعاة مبدأ الشمول للمحتوى الدراسي لهؤلاء الطلبة، إذ يقتضي هذا المبدأ التركيز على كافة الجوانب المعرفيّة، الاجتماعيّة، الانفعاليّة، الأدائيّة للطلبة. ممّا يفترض تقديم المفاهيم بطريقة سهلة وبسيطة ومن ثمّ اختيار تدريبات يسهل ممارستها وتطبيقها

من قِبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة لمساعدتهم على تعميم ما تعلموه بربط المحتوى والأنشطة بالحياة اليوميّة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، بالإضافة إلى تنظيم المحتوى الدراسي والأنشطة بطريقة تثير انتباه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة من خلال جعل المهمّات المطلوبة أكثر تشويقاً وتقسيم المهمّات إلى مهمّات بسيطة، وتشجيع الطلبة على العمل باستقلاليّة من خلال المحتوى والأنشطة وتحديد التعليمات بطريقة بسيطة للطلبة (Mercer, 1997; Lerner, 2000).

ويمكن تحديد المحتوى التدريسي الناجح للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، بذلك المحتوى الذي يتلاءم مع القدرات المعرفيّة للطلبة (الذكاء، مستوى التحصيل الأكاديمي) وأساليبهم المعرفيّة (المستوى المفاهيمي، مركز الضبط، استراتيجيّات التعليم) ومستوى النضج الاجتماعي والعاطفي وعمليّات معالجة المعلومات لدى الطلبة. ويضمن المحافظة على دافعيّة الطلبة وذلك من خلال مواءمة المهمّات لقدراتهم واختيار أساليب تعليم مناسبة وتدعيم مساهمة الطلبة في الأنشطة المحدّدة واستخدام تنظيمات تدريسيّة مختلفة لتقديم محتوى الأنشطة (مثل التدريس التعاوني وتدريس الأقران) وعمل مشاريع خاصّة للطلبة وتحديد جزء من المحتوى والأنشطة يتعلق بالطلبة وهواياتهم واهتماماتهم، بالإضافة إلى ترتيب علاقة المحتوى بالتعزيز والتغذية الراجعة (Mercer, 1997).

3. الأساليب التدريسيّة:

يمثل الأسلوب التدريسي الإجراء التعليمي الذي يتّبعه المعلم للوصول إلى مخرجات تعليميّة محدّدة. إن هذا الإجراء يوضّح كيفيّة تنفيذ الدروس والطريقة والإجراءات التي يتبعها المعلم لتقديم الدروس وشرحها للطلبة، وتوجيه نشاطهم وإثارة دافعيّتهم وتعزيز الاستجابات الصحيحة وأساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي ممّا يتطلب توفير المناخ التعليمي الملائم وتوزيع الوقت، وتشتمل أيضاً على تحديد المحتوى بما يتفق مع الهدف التعليمي واختيار تنظيم ملائم لتوزيع الطلبة بالإضافة إلى اختيار الأدوات والوسائل المساعدة ووضع خطوات مناسبة للتمهيد والتهيئة للموقف التعليمي وإنهائه في الوقت والشكل المناسبين.

وتبرز أهميّة الأساليب التدريسيّة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة للأسباب التالية:

أ. تأخذ الأساليب التدريسيّة الموجّهة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين الطلبة.

ب. تحدّد الأساليب التدريسيّة دور المعلم والطلبة (Fagg et al, 1992).

ج. تتضمّن الأساليب التدريسيّة إجراء تعديلات في المناهج العاديّة بما يتناسب مع الحاجات الفرديّة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة (Kirk and Gallagher, 1989).

د. توفر الأساليب التدريسيّة الفرص الملائمة للطلبة في المشاركة في العمليّة التعليميّة (Flint, 1996).

ه. يزيد استخدام المعلم لأساليب تعليميّة متعدّدة ومواد ووسائل مختلفة من تحصيل الطلبة أكاديمياً وتقلل بنفس الوقت من سلوكياتهم غير المرغوبة.

هذا ويتأثر اختيار المعلم لأساليب تدريسية مناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة بعدّة أمور أهمّها:

(طبيعة الأهداف التعليميّة، المرحلة التعليميّة، الإمكانات البشريّة والماديّة، إمكانيّة المعلم، ومستوى أداء الطلبة وقدراتهم، ونوع الفئة الخاصّة التي ينتمي إليها الطالب).

وتتعدّد الأساليب التدريسيّة بشكل عام تبعاً للأهداف التربويّة والاختلاف في المادّة الدراسيّة، الاختلاف في قدرات واستعدادات الطلبة، الإعداد المهني والأكاديمي للمعلم، واختلاف النظريّات في تفسير التعلم (النعيمي، 1993).

وعند الحديث عن الأساليب التدريسيّة في التربية الخاصّة لا بدّ من الإشارة إلى الحقائق التالية:

- ليس ثمّة طريقة أو نمطاً تعليمياً أو تنظيماً بيئياً أو أدوات أو وسائل تناسب جميع الأطفال المعوّقين في غرفة الصف.
- تتنوّع البدائل التربويّة أكثر للطلبة المعوّقين.

- تؤثر الفلسفة التي يحملها المعلم نحو المعاقين على نوع أساليب التدريس التي يستخدمها (الحديدي، 1992).

ولقد أشار كل من ايزنبرغر و كونتي (2000) Eisenberger and Conti إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصّة الفعّالة من مدرِّسيها أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة عليها تشجيع المدرِّسين على:

- تطبيق أساليب وطرق تدريسيّة جديدة.
- تدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات العقليّة.
- تطبيق أنشطة تعليميّة تساعد على النجاح والتمكّن من التعليم.

4. الوسائل والمواد التعليميّة:

يُعتبر استخدام الوسائل والمواد التعليميّة من المهارات المهمّة في التدريس الفعّال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة لأسباب عديدة أهمّها:

- أهميّة الوسائل والمواد التعليميّة في جذب انتباه الطلبة، وزيادة دافعيّتهم.
- الحاجة إلى وسائل ومواد حسيّة ملموسة في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة.
- إتاحة الفرصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة للتطبيق العملي للمهارات والمفاهيم التي يتلقونها.
- تساعد الوسائل والمواد التعليميّة على إكساب الطلبة مهارات أدائيّة من خلال تنظيم مشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في تحضير الوسائل والمواد.
- يمكن أن تلعب الوسائل والمواد التعليميّة دوراً في تقييم أداء الطلبة، وذلك بتحديد إتقان الطلبة للمهارات من خلال استخدام الوسائل والمواد المخصّصة لتلك المهارات.
- استخدام الوسائل والمواد التعليميّة يمنح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة الثقة بالذات وتشجّعهم على الاستمراريّة في التعلم (Mercer, 1997).

وعند اختيار الوسائل والمواد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة لا بدّ من مراعاة ما يلي:

- مراعاة خصائص الطلبة وعمرهم الزمني والعقلي.
- تسلسل عناصر الوسيلة التعليميّة وانتقالها من هدف تعليمي إلى آخر مع التركيز على النقاط الأساسيّة في الدرس.
- أن تكون متناسبة مع الأهداف المحدّدة بالخطّة التربويّة الفرديّة.
- تقديم الدعم للطلبة في نواحي الضعف التي تظهر لديهم.
- اختيار الوسائل بشكل مترابط ومتسلسل.
- التزويد بالتغذية الراجعة والتصحيح الفوري.
- الوضوح.
- إن تقدّم الوسائل والمواد باستمرار وبشكل متنوّع للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة (Knirk and Gustafson, 1986).

5. البيئات التعليميّة:

تعدّ البيئة مختبر الطالب وأهمّ مصادر التعلم، التي يتعلم فيها طرق الحياة، ويطوّر مفاهيمه، ويقف على قوانين التغيّر ويكتسب الخبرة، ولعل ما يفترض في المعلم أن يقوم به هو أن يمسح بيئة الطالب التعليميّة التعلميّة في جميع جزئياتها الماديّة والبشريّة (مرعي والحيلة، 2002).

هذا ويمكن تحديد نوعين من البيئات التعليميّة للطلبة بشكل عام:

أ. **البيئة الماديّة**: حيث لا بدّ من تنظيم البيئة الماديّة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة بما يتناسب وحاجات هؤلاء الطلبة، إذ يشمل ذلك إجراء تعديلات في ترتيب الوسائل والأدوات المستخدمة مع توفير مساحات ملائمة للأنشطة والتدريبات الخاصّة.

ب. **البيئة البشريّة**: ويقصد بها تنظيم توزيع الطلبة أثناء الموقف التدريسي، ويمكن تحديد ثلاثة تنظيمات رئيسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة هي: (المجموعات

الكبيرة والمجموعات الصغيرة والتدريس الفردي) وتنظيمين مساعدين هما: (التدريس التعاوني وتدريس الأقران) (Mercer, 1997).

التنظيمات التدريسيّة الرئيسيّة

1. المجموعات التدريسيّة الكبيرة (الجمعيّة) (Large-Group Instruction):

تتلقى مجموعة كبيرة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة التدريس معاً ضمن هذا التنظيم الذي يمتاز بقدرته على إعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة للمراحل التعليميّة اللاحقة (التدريس الثانوي، الجامعي،...) إلا أن استخدام هذا التنظيم لا يسمح للمعلم أن يتعامل مع الفروق الفرديّة للطلبة بسهولة، لذا ينصح استخدام هذا التنظيم في أداء نشاطات جماعيّة مثل مشاهدة أفلام ومتابعة قصص... الخ. ويمكن تفعيل تدريس المجموعات الكبيرة باستخدام التنظيمات المساعدة كالتعليم التعاوني وتعليم الأقران (Mercer, 1997).

2. المجموعات التدريسيّة الصغيرة (Small-Group Instruction):

تحدّد المجموعات الصغيرة عدد الطلبة من (3-7) طلاب ضمن المجموعة الواحدة، ويمتاز هذا الأسلوب بمساعدة الطلبة على التعلم بالمشاركة وإمكانيّة استخدامه في تدريس الطلبة ذوي القدرات المختلفة، تشجيع المتعلمين على الاعتماد على النفس، العمل بالسرعة الذاتيّة وتوفير الوقت وإمكانيّة توجيه الطلبة نحو العمل الفردي ضمن المجموعة التي يكونون فيها، ويمكن تحديد أربعة أنماط للعمل في المجموعات الصغيرة:

أ. اختيار مهام مختلفة للطلبة.

ب. تأدية مهام متشابهة في نفس الوقت.

ج. التعاون لإنجاز مهمّة مشتركة مع تحديد دور ومسؤوليّة كل عضو في المجموعة.

د. إنجاز عمل مشترك دون تحديد دور كل واحد من الطلبة (Sands and Kerry, 1982).

3. التدريس الفردي (Individual Instruction):

يقصد بالتدريس الفردي تحديد المهام والأعمال الخاصّة لتلبية الحاجات الفرديّة وقدرات ومستوى تحصيل الطلبة.

وفيما يلي توضيح لأهمّ متطلبات محتوى البرنامج الفردي:

أ. تحديد مستوى أداء الطفل التربوي الحالي.

ب. تحديد الأهداف السنويّة والأهداف التعليميّة قصيرة المدى.

ج. تحديد الخدمات المرافقة المطلوبة والخدمات التربويّة.

د. تحديد مدى إمكانيّة مشاركة الطفل في البرنامج العادي.

ه. تحديد معايير النجاح في تحقيق الأهداف وإجراءات التقييم ومواعيدها (Smith, 1992).

هذا وتشير الدراسات في التربية الخاصّة لاعتبار التدريس الفردي أنسب الطرق لتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك للعبء الكبير على المعلم نتيجة لتدريس المجموعات من الطلبة متفاوتة في القدرات والاستعدادات، إذ إن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكاناتهم واحتياجاتهم الخاصّة يفرض الحاجة إلى برامج تعليميّة خاصّة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسيّة كثيرة ومتنوّعة، بالإضافة لاستراتيجيّات تدريسيّة متعدّدة ومبتكرة عند تدريس الطلبة مختلفي القدرات (Sands and Kerry, 1982).

التنظيمات التدريسيّة المساعدة

يمكن تفعيل استخدام الطريقة الفرديّة والمجموعات الصغيرة باستخدام تنظيمات تدريسيّة مساعدة أهمّها التعليم التعاوني وتدريس الأقران.

1. التدريس التعاوني (Cooperative Teaching):

وهو تنظيم تدريسي يحدّد فيه مجموعة من الطلبة أو فرق من الطلبة يعملون معاً لتحقيق نجاح جماعي بشكل يساعد الطلبة على تحمّل مسؤوليّة تعليمهم وتعليم الآخرين (Mercer, 1997).

ويتضمّن التعليم التعاوني عدداً من الأنماط:

- نمط تعليم الفريق (Student Team Learning): ويستخدم هذا النمط بدرجة كبيرة، إذ يؤكّد على تحقيق أهداف الفريق ويقوم هذا النمط على الأمور التالية:
- مكافأة الفريق بوصوله إلى مستوى المحك المطلوب قبل اتخاذ القرار أو بعده مع مراعاة أن الفرق ليست في وضع تنافسي ممّا يؤهلها جميعاً للحصول على مكافآت.
- التركيز على المسؤوليّة الفرديّة لأعضاء الفريق؛ لأن نجاح الفريق يعتمد على التدريس الفردي لكافة أعضاء الفريق.
- تقييم نجاح الطلبة بغض النظر عن مستوى التحصيل، وذلك باستخدام الدرجات، الاختبارات القصيرة المفاجئة.
- توفير فرص متكافئة للنجاح لكل أعضاء الفريق وذلك بربط الأداء الفردي للطلبة بالنشاطات التعزيزيّة التشجيعيّة التي تتضمّن مساعدة أعضاء الفريق لبعضهم البعض في تعلم محتوى الموضوعات الأكاديميّة (Mercer, 1997).
- طريقة تقسيم تحصيل الفريق (Student Team Achievement Divisions) ودورات ألعاب الفريق (Team-Games-Tournament)، وهاتان الطريقتان تتناسبان مع جميع المحتويات وجميع المراحل التعليميّة، إذ يقدّم المعلم فيهما الدرس ثمّ يعمل الفريق مع بعضهم البعض للتأكّد من إتقان جميع الطلبة للدرس واجتياز اختبارات مفاجئة دون المساعدة من الرفاق(Mercer, 1997).

أمّا أبرز ميّزات التعليم التعاوني فيتمثل في:

- تنمية العلاقات الاجتماعيّة بين الطلبة.
- تحفيز الطلبة لأداء المهمّات المطلوبة منهم.
- إعطاء الفرصة للمعلم للتعرّف على مستوى أداء طلابه.
- إشراك الطلبة في تحمّل مسؤوليّة تدريس الطلبة الآخرين (Sands and Kerry, 1982).

2. تدريس الأقران (Peer Tutoring):

وهو تنظيم تدريسي لتزويد المعلمين بمصادر تعليميّة وتوفير الفرصة للممارسة المكثفة للمهارات الأكاديميّة المحدّدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة من خلال الاستعانة بزوج من الطلبة أحدهما يسمى (القرين – المعلم) والآخر (القرين – المتعلم)، ويعمل تدريس الأقران على تطوير المهارات الأكاديميّة، تطوير مفهوم الذات، تطوير سلوكيات مناسبة وتشجيع العلاقات الاجتماعيّة والتعاون، ولإنجاح تدريس الأقران لا بدّ من التخطيط الجيّد واعتبار العوامل التالية عند تطبيق تدريس الأقران وهي:

أ. تحديد أهداف تدريس الأقران.
ب. تصميم إجراءات للقرين المعلم والقرين المتعلم.
ج. تعيين القرين المعلم والقرين المتعلم وتدريبهما.
د. مراجعة القواعد المقدّمة.
هـ. تدريس المهارات الاجتماعيّة التي يحتاجها الطلبة أثناء تدريس الأقران.
و. جدولة برامج لتدريس الأقران.
ز. تقييم البرنامج (Mercer, 1997).

ثانيا: الإدارة الصفيّة (Classroom Management):

ويقصد بالإدارة الصفيّة حفظ النظام الصفي وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي المشجّع على التعلم وتنظيم البيئة التعليميّة من خلال فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم الاجتماعيّة وأساليب العمل معهم وملاحظة الطلبة ومتابعتهم (الناشف وشقشق، 1990).

وقد أشار الأدب التربوي إلى مهارات الإدارة الصفيّة التي تشمل ما يلي:

1. اختيار الاستراتيجيّات الملائمة لضبط وتعديل السلوك.
2. مراقبة سلوكيات الطلبة.
3. تحديد طرق ضبط السلوك داخل الصف وخارجه.
4. استثمار الوقت التعليمي.

5. ضبط سلوك الطلبة.
6. ضبط إدارة الصف بفاعليّة.
7. استخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.
8. استخدام أساليب التعزيز الملائمة.
9. تنظيم غرفة الصف بطريقة تسهّل عمليّة الاتصال وتنظيم تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض (Mercer, 1997; Lerner, 2000; Fagg et al, 1992).

كما أشارت الدراسات إلى خمس ممارسات رئيسة يساهم استخدامها بشكل مناسب في تقليل السلوكيات غير المرغوبة، ممّا يؤثر على تحصيل الطلبة بشكل ملموس ويعزّز من سلوكياتهم المرغوبة وهي:

أ. وضع مستويات لسلوك الطلبة والسعي لتحقيق هذه المستويات.

ب. مراقبة سلوكيات الطلبة.

ج. تعزيز السلوكيات المرغوبة باستمرار وبشكل إيجابي.

د. تحديد آثار السلوكيات غير المرغوبة.

ه. نمذجة السلوكيات المرغوبة والتي تؤثر إيجابيّاً في عمليات التحصيل الأكاديمي والتكييف الاجتماعي (Mandrell and Shank, 1987).

وهناك أربعة من الأنظمة الصفيّة يستطيع معلم التربية الخاصّة ممارستها وهي:

- النظام الذي يفرضه المعلم من خلال بناء قواعد صفيّة من خلال التعليمات والأوامر والأدوار.
- النظام الذي يرفضه المعلم من خلال استخدام أساليب التعزيز وتشجيع الدافعيّة لدى الطلبة.
- النظام الذي تفرضه الأعمال المشتركة التي يقوم بها المعلم مع طلابه.
- النظام الذي يفرضه المعلم من خلال وضع قواعد سلوكيّة محدّدة (Mercer, 1997; Lerner, 2000; Fagg et al, 1992).

كما يشمل توفير نوعيّة مميّزة من التدريس وعلى توظيف الوقت بفاعليّة وعلى نوعيّة المساعدة المقدَّمة للفرد المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصّة (Sirotnik and Kimball, 1994).

لذا فلا بدّ من اتباع الإجراءات التي تؤدي إلى استثمار الوقت إلى أقصى درجة ممكنة ومنها:

1. تحضير الأدوات والمواد قبل البدء بالحصة، لذا يجب أن ينتبه المعلمون إلى الوقت الذي يضيع في بداية الدروس لتحضير الأدوات والمواد اللازمة.
2. تنظيم وتقديم خبرات التدريس والحصول على انتباه الطلبة.
3. ضبط إدارة الصف لأقصى درجة ممكنة (Kyriacou, 1992).
4. إجراء تعديلات في الوقت بما يتناسب مع الحاجات الفرديّة للطلبة في تأدية المهمّات والاختبارات... الخ (Raban and Postlethwaite, 1988).
5. التخطيط لتحقيق التوافق بين الوقت التعليمي وكميّة المادّة المقدَّمة وطبيعة المشكلات التي يعاني منها الطلبة (Tauber, 1995).

البُعد الثالث: التقييم (Evaluation): يقصد بالتقييم جمع المعلومات التربويّة عن الطلبة بقصد اتخاذ القرارات الملائمة، وتتمثل أهداف التقييم بما يلي:

أ. إحالة الطلبة إلى البرنامج التربوي المناسب.

ب. تحديد مدى استعداد الطلبة لتلقي الخدمات التربويّة.

ج. تصميم البرامج التربويّة الفرديّة واختيار الأهداف المناسبة.

د. تقييم مدى تقدم الطلبة في البرنامج التربوي الفردي.

ه. إجراء التغييرات والتعديلات المناسبة (Flint, 1996).

ولا بدّ من اعتبار مبدأين أساسيين في تقييم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة أوّلهما استمراريّة عملية التقييم، إذ إن التقييم يسبق البدء في التدريس ويصاحبه حتى النهاية للتأكّد من أن الأهداف المحدّدة في الخطّة التربويّة الفرديّة قد تحققت بالشكل والمحكّات التي حدّدتها الأهداف السلوكيّة. وتتمثل أهميّة التقييم المستمر للطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصّة بتزويد المعلم والطلبة بالتغذية الراجعة، إذ يلاحظ المعلم طلبته ويحدّد مدى تقدّمهم والصعوبات التي يواجهونها ومن ثمّ يقوم باتخاذ التعديلات الملائمة. ويمكن استخدام تسجيل تقدّم الطلبة ومراقبة أداءهم في الحصص التي يتلقونها بشكل يومي أو شهري أو فصلي أو سنوي مع توفير سجلات خاصّة لتقييمهم. ويمكن استخدام القياسات اليوميّة المباشرة والتي تتضمّن ملاحظة وتسجيل أداء الطلبة في المهارات التي تعلموها باستخدام نسبة الخطأ أو معدّل الخطأ أو نسبة النجاح.

إن استخدام المبدأ السابق يقود إلى مبدأ آخر في غاية الأهميّة، ويتمثل في استخدام نتائج الاختبارات في توجيه التدريس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، إذ يحدّد التقييم الأهداف التي يحتاجها الطلبة ويساعد على تطوير البرنامج الملائم والاحتياجات الإضافيّة للطلبة، ولكي يتم توجيه التدريس بواسطة الاختبارات فلا بدّ من إجراء التقييم التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة الذي يتضمّن تقييم المهارات الأكاديميّة باستخدام التقييم المبني على المنهاج، وهو طريقة للحصول على قياسات مباشرة ومتكرّرة لأداء الطلبة من خلال أهداف مرتبة بشكل متسلسل ومشتقة من المناهج المستخدمة في الصف العادي (Heward, 1996; Flint, 1996).

وتتمثل خطوات إعداد التقييم المبني على المنهاج في:

- تحديد الغرض من الاختبار.
- تحديد الأهداف وفق شروطها.
- تحليل المحتوى لتحديد المهارات والمفاهيم المطلوبة.
- تحديد أسئلة الاختبار بشكل يلائم المحتوى التعليمي للمادّة.
- إعداد فقرات الاختبار ثمّ تقديمه للطلبة مع مراعاة قياس أداء الطلبة بشكل مستمر.
- تفريغ النتائج في جداول لتسهيل استعمالها (Heshusius, 1991; Learner, 2000).

ويمكن تحديد مهارات التقييم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة على النحو التالي: استخدام الاختبارات بمختلف أنواعها، تحديد نقاط القوّة أو الضعف، تحديد مستويات الأداء المتوقعة بناءً على قدرات الطلبة، تسجيل نتائج الاختبار ومراجعة الأهداف التعليميّة، تقييم درجة تقدّم الطلبة ومدى تحقق الأهداف التعليميّة، الاحتفاظ بسجلات مناسبة وكتابة تقارير عن أداء الطلبة (Mandrell and Shank, 1987; Ysseldyke and Algozzine, 1990).

خصائص معلم التربية الخاصّة الفعّال

يعتمد نجاح البرامج التربويّة بشكل عام، وفي مجال التربية الخاصّة بشكل خاص على عدد من المتغيّرات من أهمّها "فاعليّة المعلم" وقدرته على تقديم الخدمات التربويّة المناسبة، فالمناهج الجيّدة والأساليب التدريسيّة المتطوّرة وتطوير البيئة التعليميّة المناسبة لا تكفي للوصول إلى نواتج مقبولة بدون مَن ينفذ ويتعامل مع هذه المتغيّرات وهو "المعلم"، حيث إن فاعليّة معلم التربية الخاصّة، كما هو الحال مع فاعليّة المعلم العادي تشير إلى "نواتج العمل التي يحصل عليها المدرِّس" أو "وصول الطلبة إلى الهدف التربوي المحدّد" بمعنى قياس تحقيق الأهداف التربويّة على شكل قياس تحصيل الطلبة كدلالة على فاعليّة المعلم، ولذلك يمكن التمييز بين المعلم الفعّال والمعلم غير الفعّال عن طريق الزيادة في تحصيل الطلبة الذي يدرِّسهم المعلم الفعال(Borman, 1990).

وقد عرّف جونسون (Johnson) فاعليّة المعلم بأنها: "توظيف ماهر للكفاية بشكل يؤدّي إلى تحقيق الهدف الذي وُجِدت من أجله"، كما عرّف الكفاءة بأنها: "استغلال جميع المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء مهمّة ما على نحو يمكّنه من إنجازها بأقل جهد ووقت وتكاليف ممكنة (القمش، 2004) .

أمّا بالنسبة للمعلم، فإن التدريس الفعّال أو الجيّد يوفر له رضى ذاتياً، إذ إن بإمكانه الإسهام في معالجة مشكلة الطالب والمساعدة في نموه كغيره من الطلبة الآخرين. وتشمل إجراءات التدريس الفعّال في حدودها الدنيا: تخطيط التدريس لتلبية الاحتياجات التربويّة الخاصّة، وتقديم التدريس بمستوى متميّز، والإشراف والمتابعة لمعرفة مدى فعاليّة هذا التدريس للتأكّد من أن الأهداف المتوخاة من هذه العمليّة قد

تمّ تحقيقها. وقد أشارت الندر (Allinder, 1995) إلى أن معلمي فصول التربية الخاصّة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاية الشخصيّة والتعليميّة كانوا أكثر قدرة على مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعليم في نهاية العام (الصمادي والنهار، 2001).

وبمراجعة عدد كبير من الدراسات، أشار رينولدز وولبرغ Reynolds & Walberg (1991) وولبرغ Walberg (1992) إلى تأثير التدريس الفعّال على الطلبة من الناحية الانفعاليّة والسلوكيّة والمعرفيّة، إذ تبيّن أن قدرات الأطفال المعرفيّة والنمائيّة والدافعيّة، وكذلك حجم عمليّة التعليم وفاعليّتها والبيئة المحيطة سواء الأسريّة أو الصفيّة المدرسيّة أو الأقران تعتبر مجالات تؤثر على مدى تعلم الطفل، ووفقاً لهما فإن التعليم الصفي في النهاية نتيجة للعوامل الأساسيّة التالية:

1. قدرات الطفل ودافعيّته.
2. فاعليّة التدريس الذي يتلقاه من قِبل المعلم.
3. البيئة الصفيّة الملائمة لتلبية احتياجات الطالب.
4. المثيرات التي يوظفها المعلم والتي لها أثر بالغ في نمو الطالب من جوانبه المختلفة.

هذا، وقد أشار ستيفنس وسالفينج Stevens and Salving (1995) إلى أن هناك خصائص عامّة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصّة يجب أن تتوافر حتى يمكن اعتباره فعّالاً، وهذه الخصائص هي:

أ. أن يتم التعليم ضمن مجموعات صغيرة.

ب. أن يكون التعليم موجّهاً من قِبل المعلم.

ج. أن يركّز التعليم على الجوانب الأكاديميّة والمعرفيّة والنمائيّة المختلفة.

د. أن يكون التعليم فرديّاً.

وفي مراجعة لعدد من الدراسات الارتباطيّة والتجريبيّة، حدّد روزنشاين Rosenshine (1986) ست وظائف للعمليّة التعليميّة التي تسهم في تحسين التعلم لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة وهي:

- مراجعة يوميّة لأداء الطفل والعمل على إعادة تعليمه عند الحاجة.
- توفير مهارات ومضامين جديدة.
- البدء بتوظيف الجوانب النظريّة على شكل مهارات عمليّة يستفيد منها الطفل في حياته.
- التغذية الراجعة وتصحيح أداء الطالب عند الحاجة.
- التركيز على أن يعمل الطالب باستقلاليّة ويعتمد على نفسه.
- إجراء مراجعة أسبوعيّة وشهريّة وإعادة تدريسه عند الحاجة.

هذا وقد أورد النهار (1996) تلخيصاً مفيداً لنتائج الدراسات المتعلقة بالتعليم الفعّال، حيث أشارت هذه النتائج إلى ارتباط التعليم الفعّال إيجابيّاً مع كل من:

- نظام للمساءلة ومراقبة تحصيل الطلبة بحيث يكون المعلم مسؤولاً عن تحصيل طلبته.
- حريّة معقولة في تكييف أساليب التدريس وتنويعها.
- إدارة صفيّة تحافظ على انخراط الطلبة في المهمّات التعليميّة.
- نظام فعّال للتغذية الراجعة عن مستوى تقدّم الطلبة في تحقيق الأهداف.
- مناخ نفسي إيجابي داخل الصف.
- تركيز على اكتساب المهارات الأساسيّة.
- استغلال فعّال للوقت المخصّص للتدريس.

ويُعدّ التعليم الفعّال للطلبة الذين يعانون من مشكلات أكاديميّة وسلوكيّة والطلبة المحرومين اقتصاديّاً، في غاية الأهميّة، وبالتالي فإن تدريسهم ضمن مجموعات صغيرة والعمل على توفير المهارات المتسلسلة وعلى شكل خطوات وتوفير الأمثلة المحسوسة وإعطاءهم الفرص اللازمة للتعلم وتوفير الفرص لهم لأداء المهارات بشكل عملي وتوفير التغذية الراجعة، كل ذلك له نتيجة إيجابيّة ومباشرة على تعلمهم (Christine and Ralph, 1995).

ومن الجدير بالذكر أن هنالك عدداً من الطرق التي يمكن من خلالها قياس فاعليّة معلم التربية الخاصة، وأكثر هذه الطرق شيوعاً استخدام (أسلوب التقدير)، ويتضمّن هذا الأسلوب:

تقدير المعلم على قائمة بعدد من السمات أو الخصائص المميّزة له والذي يفترض أنه فعّال، ويُطلب من المدير أو المشرف التربوي أو حتى زملاء المعلم القيام بعمليّة التقدير. وقياس فاعليّة معلم التربية الخاصّة تهدف إلى مساعدته على تحسين ممارسته التربويّة وقدرته على تحقيق الأهداف التربويّة (Nevo, 1983).

أمّا الخصائص العامّة المستخدمة في قياس فاعليّة المعلم فهي:

1. الخصائص الشخصيّة المرغوبة.
2. الممارسات التنظيميّة والتعليميّة والتقييميّة واستراتيجيّات إدارة السلوك (Mandrell & Shank, 1987).
3. استخدام المعلم لأساليب تدريس فعّالة.
4. توفير بيئة صفيّة مريحة.
5. التمتع بكفايات تعليميّة عالية.
6. اتخاذ المعلم القرارات التربويّة المناسبة والالتزام بتنفيذ هذا القرارات (القمش، 2004).

ولقد اتفق معظم الباحثين في مجال (الخصائص الشخصيّة المرغوبة) أن أهمّ عناصر فاعليّة معلم التربية الخاصّة تكمن في:

- درجة حماس المعلم ورغبته الأكيدة في القيام بواجباته التعليميّة.
- الحساسيّة لحاجات الطلبة.
- تمتع المعلم بالمرونة والعقل المنفتح.

أمّا في مجال (الممارسات التنظيميّة): فتشير أدبيّات الموضوع إلى ممارسات تنظيميّة تعتبر على درجة كبيرة من الأهميّة في تحديد فاعليّة المعلم تتمحور حول نقطتين أساسيتين هما:

أ. الكفايات التعليميّة (Instructional Competencies): أشارت الدراسات إلى أهميّة الكفايات التعليميّة والتي يتم قياسها من خلال الملاحظة المباشرة، وذلك باستخدام نظام ملاحظة التعليم المباشر (Direct Instruction Observation System).

ب. التطوير وعمليّات التواصل (Performances and Communication): ويشمل ذلك تطوير الأهداف ومهارات التواصل اللفظي التي تميّز المعلم الفعّال عن غيره، إذ إن التعليم الواضح والمتدرّج والمركّز (Clear, Paced & Focused)، من أهمّ خصائص المعلم الفعّال (Nuray and Ken, 1995).

وفي مجال (المهارات والممارسات التعليميّة): فقد كشفت دراسات عديدة من أهمّها دراسة (Westling et al, 1981) أن معلم التربية الخاصّة الفعّال هو المعلم الذي يمتاز بما يلي:

1. استخدام مواد تعليميّة متعدّدة.
2. يضع خطّة تربويّة تدريسيّة.
3. يقوم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات حسب طبيعة الدرس.
4. يستخدم وسائل تعزيز فعّالة.
5. يقيم تواصل جيّد مع زملائه من المعلمين والإداريّين الآخرين في المدرسة (الزعبي، 1993).

أمّا في مجال (الممارسة التقييميّة): فقد حدّدت الدراسات المتعلقة بالتربية الخاصّة خمس ممارسات تقييميّه يعتمدها المعلم الفعّال وهي:

- مراقبة تقدّم وتطوّر قدرات الطالب عن كثب.
- توفير تغذية راجعة فوريّة (Feedback) لما لذلك من أثر إيجابي في زيادة تحصيل الطالب.
- اعتماد خطّة تربويّة فرديّة تركّز على احتياجات الطالب الحقيقيّة.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات حسب قدراتهم ومستوياتهم.
- تقييم أداء الطلبة بعدالة؛ لما لذلك من أثر على تحصيلهم ومعنوياتهم.

وفي مجال (الاستراتيجيّات الصفيّة): فإن إدارة السلوك من الأساسيّات في مجال التعليم الفعّال، ولقد أشار كل من يمر، جود وليهر (Emmer, Good and Leher) في أبحاثهم في مجال فاعليّة المعلم إلى خمس ممارسات رئيسيّة يساهم استخدامها في تقليل أشكال السلوك غير المرغوب وهي:

- وضع مستويات سلوك للطلبة والسعي لتحقيق هذه المستويات.
- مراقبة سلوك الطلبة.
- تعزيز السلوك المرغوب فيه.
- تحديد آثار السلوك غير المرغوب فيه.
- نمذجة السلوك المرغوب (Mandrell and Shank, 1987).

وبصورة عامّة فقد أشارت سكورسكي (1996) Sikorski إلى أن مهارات التدريس الفعّالة لدى معلمي التربية الخاصّة هي تلك التي تتعلق بنمط تقديم المادّة الدراسيّة، وتشجيع مشاركة الطلبة وتقديم إجراءات تغذية راجعة تصحيحيّة.

هذا، وقد أشار روبرت وسميث (1982) Roberts and Smith إلى أن طبيعة المادّة التعليميّة المقدّمة، ومدى ملاءمتها لحاجات الطفل، وفهم خصائص الطفل وحاجاته، ونوعيّة وأسلوب التعليم المستخدمة تعدّ جميعها خصائص أساسيّة في التدريس الصفي. وقد أشارا إلى أن التشخيص الوصفي لتحديد حاجات الطلبة ونقاط قوّتهم وضعفهم وإتقان التعلم والتدريس المباشر تعدّ بحدّ ذاتها مداخل أساسيّة للتدريس الفعّال (الصمادي والنهار، 2001).

وما ينسجم مع ذلك ما أشار إليه مارلو (1996) Marlow من أن تعليم الطلبة يكون في أفضل حالاته حين يختار المعلم أهداف المادّة بعناية ويركّز على أفضل فرص التعلم مستخدماً أساليب تدريس متنوّعة تدفع الطلبة وتشجّعهم على النمو والإنجاز. وفي دراسة ورست وآخرون (1996) Werst et al حول تصوّرات المعلمين لجوانب المساعدة اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة تبيّن أن معلمي طلبة الاحتياجات الخاصّة يحتاجون إلى تدريب إضافي للتعامل مع الطلبة، إضافةً إلى إدراكهم لحاجتهم إلى مساعدة الآخرين خارج الصف

وداخله. وفي دراسة لونثال Lowenthal (1995) حول كفايات معلم التربية الخاصّة تبيّن أن أهمّ هذه الكفايات هي: معرفة خصائص مرحلة الطفولة المبكرة، التعامل مع العائلة، العمل التعاوني والتنسيقي، واستراتيجيّات تدخل وتستند إلى المرحلة النمائيّة.

أساليب التدريس الفعّالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

من المعروف أن الإعاقة قد تحدّ من قدرة الطفل على التعلم من خلال طرق التدريس العاديّة ممّا يستوجب تزويده ببرامج تربويّة خاصّة تتضمّن توظيف وسائل تعليميّة وأدوات وأساليب مكيّفة ومعدّلة (الخطيب و الحديدي، 1994). هذا وقد أفاد كل من كيرك وجلاجر Kirk and Gallagher (1989) أن وجود الإعاقة لدى الفرد قد تفرض واحداً أو أكثر من الإجراءات التالية:

1. تعديل محتوى التدريس.
2. تغيير الأهداف التعليميّة.
3. تغيير البيئة التعليميّة.

وعند الحديث عن الأساليب التدريسيّة في التربية الخاصّة بشكل عام، فإنه لا بدّ من الإشارة إلى الحقائق التالية:

أ. ليس ثمّة طريقة أو نمطاً تعليمياً أو تنظيماً بيئياً أو أدوات أو وسائل تناسب جميع الأطفال المعوّقين في غرفة الصف.

ب. تتنوّع البيئات التربويّة (البدائل التربويّة) أكثر للطلبة المعوقين.

ج. تؤثر شدّة ونوع الإعاقة في تخطيط التدريس واختيار المكان التربوي.

د. يُعتبر التدريس عديم الفاعليّة إذا لم يكن السلوك تحت السيطرة.

ه. تؤثر الفلسفة التي يتبناها المعلم نحو الأفراد المعوّقين على نوع واستراتيجيّات التدريس التي يستخدمها (الحديدي، 1992).

وعلى الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصّة متنوّعة إلا أنها عموماً تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحى التشخيصي العلاجي (Diagnostic-

(Prescriptive Approach)، ويتضمّن هذا النموذج تشخيص المشكلة ووضع خطّة لمعالجتها. وتحديداً فإن هذا المنحى يشمل إتباع الخطوات الأربع التالية:

1. **تقييم الطالب:** قبل البدء بالعمليّة التدريسيّة يقوم المعلم بتقييم أداء الطالب، حيث يجمع المعلومات عنه مستخدماً الملاحظة المباشرة أو الاختبارات الرسميّة المعروفة.
2. **التخطيط للتدريس:** بناءً على المعلومات التي تمّ جمعها عن أداء الطالب توضع الخطط التدريسيّة لتنفذ من خلال الخطّة التعليميّة الفرديّة للطالب.
3. **تنفيذ الخطّة التدريسيّة:** حيث توضع الخطة التدريسيّة موضع التنفيذ وتوظف الأساليب التعليميّة لتنفيذها، وهذه الأساليب قد تشمل التعليم المباشر (نموذج تحليل المهارات) أو التعليم غير المباشر (نموذج تدريب العمليّات).
4. **تقييم فاعليّة التدريس:** وبعد الانتهاء من تنفيذ الخطّة التدريسيّة يتم تقييم آراء التلميذ ثانيةً لمعرفة مدى التقدّم الذي حدث في أدائه وذلك على ضوء المعايير التي تمّ اعتمادها في الخطّة.

وبشكل عام يمكن تصنيف الأساليب التعليميّة المستندة على المنحى التشخيصي– العلاجي إلى نموذجين رئيسين هما:

أ. نموذج تدريب العمليّات.

ب. نموذج تدريب المهارات، ويُشار إليه أحياناً بنموذج التدريس المباشر أو نموذج تعديل السلوك، وممّا يجدر ذكره أن البحوث العلميّة تقدّم أدلة قويّة على فاعليّة هذا الأسلوب (الخطيب و الحديدي، 2002).

وفيما يلي عرض لأهمّ أساليب تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الفعّالة:

أوّلاً: أسلوب تحليل المهمّة (Task Analysis Procedure):

ويقصد به، تحليل المهارة التي سيتعلمها الطفل إلى مهارات جزئيّة أبسط ما تكوّن فيما بينها المهارة الرئيسيّة، وترتب هذه الأجزاء في نظام متسلسل حتى نصل إلى المهارة المُراد تعلمها (Smith, 1992).

ويعتبر أسلوب تحليل المهمّات من الأساليب التدريسية المناسبة للأطفال غير العاديين، حيث يعرّف ذلك الأسلوب أنه ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم على تحليل المهمّة التعليميّة إلى عدد من مكوّناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، أو ما يسمّى بالمهمّات التعليميّة الفرعيّة حيث تحدّد نقطة البداية (المهمّة الفرعيّة الأولى) ثمّ تحدّد المهمّات الفرعيّة التالية حتى يتم تحقيق السلوك النهائي (الروسان، 2001).

وهكذا، فإن معظم أشكال السلوك التي يقوم بها الناس هي سلسلة من الاستجابات البسيطة المرتبطة ببعضها البعض بشكل وظيفي. وعند استخدام أسلوب تحليل المهمّة يتم تجزئة السلوك إلى الاستجابات التي يتكوّن منها، وبعد ذلك يتم ترتيب تلك الاستجابات ترتيباً منطقياً بدءاً بالاستجابة الأولى في السلسلة السلوكيّة وانتهاء بالاستجابة الأخيرة، ومن ثمّ يقوم المدرّب بتعليم الطفل الاستجابة الأولى وبعد أن يتقنها يدرّبه على الاستجابة الثانية وينتقل بعدها إلى الاستجابة الثالثة وهكذا إلى أن يتعلم كل الاستجابات بشكل منطقي وسليم، وغالباً ما يستخدم هذا الأسلوب لاشتقاق أهداف أدائيّة يوميّة من الأهداف قصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي للطفل (الخطيب و الحديدي، 2002).

ويُطلب من المعلم عند استخدام هذا الأسلوب في تدريس المهمّات التعليميّة أن يتبع الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف التعليمي (Specify the Objective).
2. تحديد السلوك المدخلي للمتعلم (Specify the Student's Entering Behavior).
3. تحديد الخطوات (المهمّات) التعليميّة التي تقع بين السلوك المدخلي للمتعلم والهدف التعليمي (الهدف السلوكي) (الروسان، 1999).

وفيما يلي مثال على تحليل مهمّة معيّنة:

تحليل مهمّة العد من (1-10):

الهدف التعليمي: أن يعدّ الطالب شفوياً وبالترتيب من (1-10) بدون مساعدة بنسبة نجاح (100٪) عندما يُطلب منه ذلك بعد مرور شهر من تدريبه على المهارة.

الأهداف التعليميّة الجزئيّة المكوّنة للهدف التعليمي السابق هي:

- أن يلفظ الطالب رقم (1) دون أخطاء أو تردّد عندما يُطلب منه.
- أن يلفظ الطالب رقم (2) دون أخطاء أو تردّد عندما يُطلب منه.
- أن يلفظ الطالب رقم (3) دون أخطاء أو تردّد عندما يُطلب منه.
- أن يعدّ الطالب من (1–3) بشكل صحيح مع الترتيب.
- أن يعدّ الطالب من (1–4) بشكل صحيح مع الترتيب.
- أن يعدّ الطالب من (1–5) بشكل صحيح مع الترتيب.
- أن يعدّ الطالب من (1–6) بشكل صحيح مع الترتيب.
- أن يعدّ الطالب من (1–7) بشكل صحيح مع الترتيب.
- أن يعدّ الطالب من (1–8) بشكل صحيح مع الترتيب.
- أن يعدّ الطالب من (1–9) بشكل صحيح مع الترتيب.
- أن يعدّ الطالب من (1–10) بشكل صحيح مغ الترتيب (الخطيب، 1992).

ثانيا: أسلوب تشكيل السلوك (Shaping Behavior Procedure):

التشكيل هو تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي المُراد الوصول إليه، ويشتمل على الاقتراب خطوة فخطوة من السلوك المطلوب وذلك من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال على نحو تتابعي من السلوك الذي يستطيع القيام به حالياً (السلوك المدخلي) إلى السلوك الذي يتوخّى تحقيقه (السلوك النهائي) (الخطيب، 1993).

ويُطلب من المعلم إتباع الخطوات التالية عند استخدامه لأسلوب تشكيل السلوك كأسلوب تعليمي:

1. **تحديد السلوك النهائي (Shaping the Target Behavior):** ويقصد بذلك تحديد السلوك النهائي أو الهدف النهائي المرغوب فيه من قِبل المتعلم.
2. **تحديد السلوك المدخل للمتعلم (Shaping the Initial Students Behavior):** ويقصد بذلك تحديد مستوى الأداء الحالي للمتعلم، وذلك من خلال قياس

مستوى الأداء الحالي أو ملاحظة سلوك الطفل الحالي قبل بداية التعلم وذلك من أجل تحديد نقطة البداية في تعلم الطفل للمهمّة التعليميّة.

3. **تحديد المعزِّز القوي والمناسب (Selecting a Powerful Reinforce)**: ويقصد بذلك أن يعمل المعلم على اختيار المعزِّز القوي المناسب والذي يعمل على تعزيز السلوك المدخلي، ويعمل على تكراره، وإثارة دافعيّة المتعلم إلى أقصى حدّ ممكن حتى يتم تحقيق السلوك النهائي.
4. **تعزيز السلوك المدخلي حتى يحدث بشكل متكرّر (Reinforcing the Initial Behavior Until it Occurs Frequently)**: ويقصد بذلك تعزيز السلوك المدخلي وذلك بهدف حدوث السلوك الأولي بشكل متكرّر، حتى يؤدي السلوك المدخلي إلى السلوك اللاحق والذي يقترب من السلوك النهائي.
5. **تعزيز السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك النهائي (Reinforcing Successive Approximations of Target Behavior)**: ويقصد بذلك أن يعمل المعلم على تعزيز السلوك التدريجي الذي يقترب من السلوك النهائي، حيث يعزِّز المعلم الخطوة رقم (2)، ثمّ الخطوة رقم (3)، ثمّ الخطوة رقم (4) وهكذا حتى يتم تحقيق السلوك النهائي.
6. **تعزيز السلوك النهائي كلما حدث (Reinforcing the Target Behavior Each Time)**: ويقصد بذلك تعزيز السلوك النهائي عندما يحدث، وكما حدث ويطلب من المعلم اختيار المعزِّز المناسب للسلوك النهائي.
7. **تعزيز السلوك النهائي وفق جداول التعزيز المتغيّرة(Reinforcing the Target Behavior on Intermittent Reinforcement Schedule)**: ويقصد بذلك أن يعمل المعلم على استخدام نظام التعزيز الذي يقوم على أساس من التعزيز وفق جداول الزمن أو الاستجابة المتغيّرة، وذلك من أجل المحافظة على نشاط المتعلم واستمراريّته في التعلم (الروسان، 2001).

مثال عملي تطبيقي على أسلوب تشكيل السلوك:

الهدف التعليمي:

أن يمشيَ الطفل مسافة خمس خطوات وبدون مساعدة وبنسبة نجاح (100٪).

تحليل السلوك النهائي:

- أن يقف الطفل بدون مساعدة.
- أن يمشي الطفل وهو ممسك بكلتي يدي الأم مسافة خمس خطوات.
- أن يمشي الطفل وهو ممسك بيد الأم خمس خطوات.
- أن يمشي الطفل بدون مساعدة خطوة واحدة إلى الأمام.
- أن يمشي الطفل بدون مساعدة خطوتين إلى الأمام.
- أن يمشي الطفل بدون مساعدة ثلاث خطوات إلى الأمام.
- أن يمشي الطفل بدون مساعدة أربع خطوات إلى الأمام.
- أن يمشي الطفل بدون مساعدة خمس خطوات إلى الأمام (الروسان، 2001).

ثالثا: أسلوب تسلسل السلوك (Chaining Procedure):

يُعدّ أسلوب تسلسل السلوك أسلوباً مكمّلاً لأسلوب تشكيل السلوك، وإذا كان أسلوب تشكيل السلوك يتعامل مع سلوك مكوّن من عدد من الاستجابات، فإن أسلوب تسلسل السلوك يتعامل مع عدد من أشكال السلوك المتسلسلة والمكوّنة لسلوك عام مثل كتابة فصول كتاب، أو الحصول على درجة جامعيّة، أو مدرسيّة، وتكوّن الأمثلة السابقة من عدد من الحلقات في كل منها، سلوك عام يتألف من عدد من الحلقات، حيث تمثل كل حلقة، والمتصلة بالحلقة اللاحقة سلسلة من أشكال السلوك المتسلسلة المكوّنة في النهاية إعداد كتاب يتألف من عدد من الفصول أو الحلقات، والأمر كذلك في حالة الحصول على درجة جامعيّة. وعلى ذلك يبدو الفرق واضحاً بين كل من تشكيل السلوك، وتسلسل السلوك، إذ يتعامل أسلوب تشكيل السلوك مع سلوك واحد يمكن تحليله إلى عدد من المهمّات الفرعيّة، في حين يتعامل أسلوب تسلسل السلوك مع عدد من حلقات السلوك المترابطة لتشكّل معاً سلوكاً عامّاً (الروسان، 2001).

ويستند التسلسل إلى تحليل المهارات (Task Analysis) وهي عمليّة تهدف إلى:

- تحديد الخطوات اللازمة لتحقيق السلوك المستهدف.

- تحديد مستوى الأداء الحالي.

ويعرّف تحليل المهارات على أنه تجزئة المهمّة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكوّن منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتماداً على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة. وبعد ترتيب الاستجابات يتم تعليم الاستجابة الأولى، ثمّ الثانية، فالثالثة... الخ، إلى أن يؤدي الفرد السلسلة بكاملها. وإذا تبيّن أنه لا يستطيع تأدية إحدى الحلقات في السلسلة، وهذا ليس أمراً مستبعداً، لا بدّ من العمل على تشكيلها. وفي هذا النموذج يكون التركيز على المهمّة التي سيؤدّيها الفرد لا على قدرته الداخليّة. بمعنى آخر، تحليل المهارات يتعامل مع استجابات يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر (الخطيب، 2003).

ميّز بوفتش (1981) Popovich بين نوعين من أساليب تشكيل السلوك، الأوّل ويسمّى تشكيل السلوك الأمامي (Forward Chaining)، أمّا الثاني فيسمّى تسلسل السلوك العكسي(Backward Chaining).

ويُعرّف أسلوب تسلسل السلوك الأمامي بأنه ذلك الأسلوب التدريسي الذي يعمل على بدء عمليّة تعلم المهارة من الخطوة الأخيرة في سلسلة تعلم المهارة. في حين يُعرّف أسلوب تسلسل السلوك العكسي بأنه ذلك السلوك التدريسي الذي يعمل على البدء بتعلم المهارة الأخيرة في السلسلة، ثمّ ينتقل تدريجياً في السلسلة نحو الخطوة الأولى (الروسان، 2001).

إجراءات تسلسل السلوك:

يتطلب استخدام أسلوب تسلسل السلوك كأسلوب من أساليب تعديل السلوك عدداً من الإجراءات هي:

- تحديد الهدف النهائي أو السلوك النهائي لاستخدام هذا الأسلوب.
- تحليل الهدف النهائي إلى عدد من أشكال السلوك المتسلسلة والمترابطة معاً في سلسلة تسمّى سلسلة السلوك أو سلسلة الاستجابات المترابطة معاً في حلقات.
- تعزيز السلوك النهائي أو الاستجابة النهائيّة.

- صعوبة الانتقال من استجابة أو سلوك إلى آخر في سلسلة الاستجابات أو أشكال السلوك دون نجاح في الحلقة السابقة.

ويوضّح المثال التالي تطبيقاً عملياً لاستخدام أسلوب تسلسل السلوك الأمامي في تعليم مهارة القراءة.

مهارة القراءة:

تتكوّن هذه المهارة من عدد من الاستجابات (أو أشكال السلوك) المترابطة في سلسلة من الحلقات، لتشكّل جميعها و معاً مهارة القراءة، والمكوّنة من الحلقات التالية:

- مهارة تقليب صفحات كتاب مصوّر.
- مهارة التعرّف إلى الصور في الكتاب.
- مهارة التعرّف إلى الكلمات.
- مهارة مطابقة الكلمات.
- مهارة القراءة الجهريّة للكلمات/ والجمل.
- مهارة القراءة للفقرات في كتاب.
- مهارة القراءة لعدد من الصفحات في كتاب.
- مهارة القراءة الصامتة.
- مهارة القراءة الاستيعابيّة.

ويمكن توظيف أسلوب تسلسل السلوك في عدد من مجالات الحياة، وكذلك في مجالات التدريس ومنها مجالات تدريس وتدريب الطفل على المهارات الحركيّة العامّة والدقيقة، ومهارات الحياة اليوميّة والمهارات اللغويّة وغيرها من المهارات التعليميّة (الروسان، 2001).

رابعا: أسلوب الحث (Prompting Procedure):

يُعرّف أسلوب الحث على أنه "ذلك الأسلوب الذي يتضمّن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصةً إذا اتبع الحث بالمعزّز المناسب في بداية عمليّة التعليم" (الروسان، 2001).

فالحث هو إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزيّة إضافيّة بهدف زيادة احتماليّة تأدية الفرد للسلوك المستهدف، وذلك من أجل تمييزها عن المثيرات التمييزيّة المتوفرة أصلاً في البيئة. فالمثيرات التمييزيّة المساندة لا تصاحب السلوك في العادة وإنّما يزوّدها للشخص شخص آخر لغاية معيّنة بمعنى آخر، فالحث في الحقيقة هو حث الفرد على أن يسلك على نحو معيّن والتلميح له بأنه سيعزّز على ذلك السلوك (الخطيب، 2003).

هذا ويوجد ثلاثة أنواع من الحث هي:

1. **الحث اللفظي (Verbal Prompt)**: ويقصد به تقديم المساعدة اللفظيّة التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه كأن تذكّر المتعلم بما يجب عليه القيام به أو أن يشجّع على القيام بالمهارة.
2. **الحث الإيمائي (Gestural Prompt)**: ويقصد به تقديم المساعدة الإيحائيّة للمتعلم التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه كأن تنظر إلى الشيء المطلوب تعلمه بعينيك أو تشير إليه من بعيد لتوجّه انتباه المتعلم إلى ذلك السلوك المطلوب.
3. **الحث الجسمي (Physical Prompt)**: ويقصد به تقديم المساعدة الجسميّة للمتعلم والتي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه، كأن تعمل على حمل يد الطفل وتساعده على الكتابة (الروسان، 2001).

والحث إجراء ضروري ومفيد في محاولات التدريب الأولى، عندما يكون الهدف مساعدة الأشخاص العاديين على اكتساب سلوكيات جديدة ليس بمقدورهم تأديتها حاليّاً. أمّا إذا كان الشخص ضعيفاً، فغالباً ما تكون هناك حاجة للحث لمدّة أطول، بشكل متكرّر أكثر، خاصّة إذا كان السلوك المستهدف من التدريب سلوكاً معقداً، فالحث المتكرّر سيؤدّي إلى اعتماد الفرد عليه، فهو قد لا يقوم بتأدية السلوك إلا إذا تم تلقينه، ولهذا لا بدّ من العمل على إخفائه بأكبر سرعة ممكنة.

خامسا: الإخفاء:

الإخفاء هو الإزالة التدريجيّة للتلقين بهدف مساعدة الفرد على تأدية السلوك المستهدف باستقلاليّة، والإخفاء إجراء ضروري في أي حالة تعمل فيها المثيرات غير التقليديّة على ضبط السلوك.

كيفيّة استخدام الإخفاء:

يجب تحديد المثيرات التمييزيّة المساندة، ويجب أن يستند اختيار المثيرات التمييزيّة الطبيعيّة إلى حقيقة أن هذه المثيرات توجد بشكل متواصل في البيئة الطبيعيّة.

يجب تحديد خطوات الإخفاء، فبعد أن يتضح لنا أن الاستجابة المستهدفة قد أصبحت تحدث بشكل متواصل نتيجة للتلقين عندها لا بدّ من البدء بإخفاء التلقين تدريجيّاً. والمبدأ العام المتبع في الإخفاء هو الاعتماد على تقييم الأداء لتحديد سرعته، فإذا كان الإخفاء سريعاً جداً فالاستجابة قد تتوقف عن الحدوث تماماً، وإذا كان الإخفاء بطيئاً جداً فقد يصبح اعتماد الفرد على التلقين كبيراً جداً مما يؤثر سلباً على أدائه المستقل (Martin and Pear, 1998).

طريقة الإخفاء المناسبة تعتمد على نوع التلقين المستخدم، ويمكن إخفاء التلقين اللفظي من خلال تقليل عدد الكلمات المستخدمة كأن يُقال "تعال" بدلاً من أن يُقال "أحمد، تعال هنا"، أو من خلال تخفيض حدّة الصوت تدريجيّاً بحيث يصبح الشخص بحاجة إلى الانتباه جيداً إلى الملقن ليسمع ما يقوله تدريجيّاً بحيث يصبح في النهاية قادراً على قراءة شفاه الملقن. ويمكن إخفاء التلقين الإيمائي بتقليل حجم الإيماء كاستخدام الإصبع بدلاً من اليد كلها، أو بالانتقال من تلقين واضح إلى تلقين أقل وضوحاً. كالنظرة بدلاً من الإشارة، أمّا التلقين الجسدي فيمكن إخفاؤه بتقليل الضغط الناتج عن اللمس فبدلاً من لمس الفرد باليد، يمكن لمسه بجزء منها، ثمّ بالأصابع، وأخيراً بإصبع واحد فقط... الخ" (الخطيب، 2003).

سادسا: أسلوب التدريس المباشر (التعليم الموجّه) (Direct Instruction):

يُعتبر التعليم المباشر أسلوباً للتعليم الفردي وذلك عندما يكون المربي بصدد تدريب مهارات أو سلوكيات أو مفاهيم محدّدة مثل تعليم العد من واحد إلى عشرة، أو ارتداء القميص أو لقف الطابة أو متابعة مهمة ما لمدة خمس دقائق أو تسمية الألوان... الخ".

ويتضمّن أسلوب التدريس المباشر خمسة إجراءات رئيسيّة هي:

أ. **وضع الأهداف بطريقة سلوكيّة:** بحيث يتم تحديد السلوك المطلوب أداؤه والشروط الضروريّة لحدوثه والمحك (المعيار) الذي يمكن بواسطته الحكم على ذلك السلوك.

مثال ذلك: أن يتناول الطالب المكعب الأحمر من بين خمسة مكعبات ألوانها مختلفة، وينجح في (80٪) من المحاولات لمدّة يومين متتالين.

ب. **تحليل المهمّة المُراد تعليمها:** فالهدف السلوكي يتضمّن مهمّات معيّنة على الطالب القيام بها ليحقق الهدف، وهذه المهمّات يجب تحليلها إلى مهمّات أصغر وهناك نوعان من التحليل:

الأوّل: يقوم على أساس تجزئة المهمّة إلى أجزائها الأساسيّة والهدف النهائي هو أن يقوم الطالب بتأدية جميع الأجزاء مجتمعة.

الثاني: يقوم على أساس تجزئة المهمّة إلى مهمّات أصغر، وترتيب تلك المهمّات في تسلسل حسب درجة صعوبتها بحيث تكون المهمّة النهائيّة هي الهدف النهائي للسلوك.

ج. **تحديد الإجراءات التعليميّة:** حيث إن تعليم المعوّقين عقليّاً يتطلب تحديداً دقيقاً للإجراءات التي يتبعها المربّي.

والإجراءات التعليمية وفق أسلوب التعليم المباشر هي:

- **التعلم اللفظي:** مثال ذلك، خذ المكعب الأحمر، اعطيني المكعب الأحمر.
- **الوسائل التعليميّة:** مثال ذلك، مكعبات من نفس الشكل واللون والنوعيّة.
- **الاستجابة المطلوبة:** مثال ذلك، أن يناول الطالب المكعب الأحمر للمربّي.
- **رد فعل المعلم للاستجابة:** مثال ذلك، تعزيز الاستجابة عندما تكون إيجابيّة مع تحديد نوع التعزيز، أو تصحيح الاستجابة عندما يفشل الطالب.

د. **تحديد أساليب التقييم:** حيث يجب على المربّي قبل البدء في تعليم مهارة ما أن يحدّد المتطلبات أو المهارات السابقة الواجب توافرها، ومن ثمّ يقيِّم مستوى أداء الطالب لتلك المهارة وعلى ضوء ذلك التقييم يحدد المرحلة التي سيبدأ بتعليمها.

هـ. **تحديد إجراءات التقييم:** حيث يصعب على المعوّقين تعميم الخبرة التعليميّة من موقف معيّن إلى مواقف أخرى، لذلك يجب أن يتضمّن البرنامج إجراءات لتعميم الخبرة التعليميّة إلى المواقف المشابهة للموقف التعليمي مع الأخذ بعين

الاعتبـار التنويـع في الأشـخاص والأمكنـة والتعليمـات اللفظيّـة والوسـائل (الخطيب، 1992).

سابعا: النمذجة (Modeling):

يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الأفراد الآخرين. هذا ويتعلم الإنسان عـدداً من الأنماط السلوكيّة، مرغوبة كانت أو غير مرغوبـة، مـن خـلال ملاحظـة الآخـرين وتقليدهم، ويسمّى التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لـسلوك الآخـرين بالنمذجة. كذلك تسمّى عمليّة التعلم هذه بمسميّات مختلفة منهـا: الـتعلم بالملاحظـة، والتعلم الاجتماعي، والتقليد، والتعلم المتبـادل، وقـد تحـدث النمذجـة عفويـاً أو قـد تكون نتيجة عمليّة هادفة وموجّهة تشمل قيام نموذج بتأدية سلوك معيّن بهدف إيضاح ذلك لشخص آخر يُطلب منه الملاحظـة والتقليـد. كـذلك فالنمذجـة عمليّـة حتميّـة، فالأبناء يقلدون الآباء، والطلاب يقلـدون المعلمـين، والمتعـالجون يقلـدون المعـالجين، وهكذا (الخطيب، 2003).

ويوضّح كازدين (Kazdin) أسلوب النمذجـة كأسـلوب مـن أسـاليب تعـديل السلوك على أنه إجراء يتضمّن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظـة الأنمـوذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم بدون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فوريّة، وقد تحدث لاحقاً.

لذا يهدف هذا الأسلوب إلى تعديل سلوك الأفـراد وذلـك مـن خـلال مراقبـة نماذج مرغوب فيهـا، إذ يعـزّز سـلوك الأفـراد لاحقـاً بعـد تقليـدهم لتلـك النمـاذج السلوكيّة، وفيما يلي أهمّ الأهداف التي يسعى أسلوب النمذجة لتحقيقها:

- زيادة تكرار السلوك المرغوب فيه، إذا تمّ تعلم أشكال جديـدة مـن الـسلوك يـزداد تكرارها لاحقاً في مواقف مماثلة خاصّة إذا عُزّزت.
- كف أشكال السلوك غير المرغوب فيها.
- تسهيل ظهور الأنموذج الذي يقوم بالسلوك بكل بـساطة وسـهولة دون خـوف أو قلق (الروسان، 2001).

وتعتبر النمذجة من الطرق البسيطة نسبياً والواضحة لتعليم الطفل المعوّق سلوكاً ما، والتي تشتمل على قيام المعلم أو شخص آخر (نموذج) بتعليم الطفل المعوّق كيف يفعل شيئاً ما ومن ثمّ الطلب منه أن يقلد ما يشاهده، ولتحقيق ذلك يحتاج المعوّق إلى التشجيع والانتباه والتعزيز، هذا وقد أوضحت دراسات متعدّدة فاعليّة النمذجة والتقليد في تعليم الأطفال المعوّقين عدد من المظاهر السلوكيّة الصفيّة المناسبة (الخطيب، 1993).

إجراءات أسلوب النمذجة:

يتضمّن أسلوب النمذجة كأسلوب من أساليب تعديل السلوك عدداً من الإجراءات التي لا بدّ من توفرها وهي:

أ. **السلوك الأنموذج:** ويقصد بذلك توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قِبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، وخاصّة النماذج الحيّة أو المصوّرة.

ب. **مكانة الأنموذج:** ويقصد بذلك توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعيّة لدى المتعلم، كالآباء والمعلمين.

ج. **تحديد جنس الأنموذج:** ويقصد بذلك جنس النموذج (ذكر أو أنثى).

د. **مكافأة الأنموذج:** فالسلوك الصحيح الذي يقلده عن الأنموذج يجب أن يعزّز إذ يعدّ التعزيز في هذه الحالة دافعاً حقيقياً إلى تقليد ذلك السلوك.

الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج من قِبل المتعلم (الروسان، 2001).

العوامل التي تزيد فعاليّة النمذجة:

حتى تكون عمليّة النمذجة عمليّة فعّالة فلا بدّ من مراعاة الأمور التالية:

1. **انتباه الملاحِظ للنموذج (Attentional Processes):** فالإيضاحات التي يقدّمها النموذج للملاحِظ لن تكون ذات قيمة إذا لم ينتبه إليها الملاحِظ، لذلك يجب التأكّد من أن الملاحِظ يتابع سلوك النموذج وهذا قد يتطلب استخدام الحث بأشكاله المختلفة.

2. **دافعيّة الملاحِظ (Motivational Processes):** حيث تتأثر احتماليّة تقليد الملاحِظ للنموذج أيضاً بدافعيّته، فإذا لم يكن لديه دافعاً للتقليد فالنمذجة سوف تفشل. كذلك تتأثر دافعيّة الملاحِظ بعوامل أخرى منها، عمر النموذج وجنسه ومكانته.

3. **مقدرة الملاحِظ الجسديّة على تقليد سلوك النموذج (Motor Reproduction Processes):** فحتى تكون النمذجة عمليّة فعّالة، يجب التأكّد من أن لدى الملاحِظ القدرة الجسديّة اللازمة لأداء المهارات الحركيّة المطلوبة منه.

4. **مقدرة الملاحظِ على الاستمرار بتأدية السلوك بعد اكتسابه (Retention Processes):** يجب تشجيع الملاحِظ على الاستمراريّة بتأدية السلوك المستهدف بعد اكتسابه له. وهكذا تعتبر النمذجة أسلوباً فعّالاً لتشكيل العديد من الأنماط السلوكيّة، فلقد بيّنت الدراسات إمكانيّة استخدام هذا الأسلوب لتعليم الأطفال مهارات العناية بالذات، كذلك إمكانيّة استخدام النمذجة بفعاليّة لمساعدة الأفراد على اكتساب المظاهر السلوكيّة المعقدة. فالنمذجة تلعب دوراً هامّاً في اكتساب المهارات اللغويّة، والاجتماعيّة، والشخصيّة، والمهنيّة. وعلى وجه العموم، تصبح النمذجة أكثر فاعليّة عند استخدامها مع إجراءات سلوكيّة أخرى من مثل المشاركة الموجّهة، ولعب الأدوار، والممارسات السلوكيّة، والتعزيز، والتغذية الراجعة (Martin and Pear, 1998).

ثامنا: تعليم الأقران (Peer Tutoring):

لقد تطوّر استخدام نمذجة الأقران، وتعليمهم في الوقت الراهن حتى أصبح واحداً من أهمّ ميادين البحث في ميدان الأداء الاجتماعي. إن علاجات الأقران غير المباشرة تساعد في تحديد الحجم لاتصال الراشدين، والتي تميل إلى التداخل مع اكتساب الأطفال للكفاية الاجتماعيّة كذلك فإن الآباء، والمعلمين، والمتخصّصين مهتمّون في التخطيط وفي استخدام البرامج التي توصل إلى المهارات الاجتماعيّة المناسبة. وغالباً ما يوفر الأقران أمثلة اجتماعيّة أكثر طبيعيّة والتي بدورها تدعم التعميم والمحافظة على البرنامج (القمش، 2004).

ويُشير مارتيلا (Martella et al (1995 إلى أن أسلوب تعليم الأقران هو فعّال جداً في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة لكل من المهارات الأكاديميّة والاجتماعيّة ومهارات التواصل، ويضيف أن هذا الأسلوب يزوِّد الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة بالتدريس الفردي، ممّا يساعد على توفير الوقت بالنسبة لمعلم الصف ويساعده على إدارة صفه بشكل أفضل، حيث يشعر العديد من معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة بعدم وجود وقت كافٍ في اليوم الدراسي في تدريس الطلاب بالطريقة الفرديّة، ويجد هؤلاء المعلمون في أسلوب تعليم الأقران طريقة تمنح الوقت الكافي للمعلم ليقوم بعمليّة التدريب والتعليم.

كذلك يُشير كل من بريسلي وهوجهس (Presley and Hughes (2000 إلى أن أسلوب تعليم الأقران يساعد المعلم للتأكّد بأن الطالب:

- يفهم المهمّة التعليميّة بطريقة بسيطة.
- يتعلم المهمّة التعليميّة بوقت مناسب (أي ليس بطيئاً وليس سريعاً جداً).
- يسأل أسئلة حول المهمّة بحريّة دون أن يخجل عند سؤاله للمعلم أمام جميع طلاب الصف.
- لديه شخص واحد فقط يوضّح له فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا.
- لديه شخص واحد فقط يساعده ويشجّعه لإنهاء المهمّة المكلف القيام بها.

وعلى كل حال، فما زالت هناك قضيّة أخرى تتمثل في كيفيّة زيادة انخراط الأقران خلال حياة الطفل الطبيعيّة. إن الآباء والمعلمين والعاملين غالباً ما يكونون على قدم المساواة في الشعور بحجم كبير من الإحباط عند محاولة إدخال الأقران في برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة. تحتاج المتغيّرات التي تجعل من التفاعل الاجتماعي أكثر تعزيزاً لكل الأطراف إلى تحديد واستغلال أكبر. وبشكل عام، يجب العمل على إتاحة الفرصة بحيث يتم جلب الأقران طبيعياً إلى البيئة. كما ويظهر أيضاً حاجة الأطفال بأن يكون لديهم قدر معيّن من التحكّم في الموقف، حيث إنه يجب أن يتم إعطاؤهم خيارات ومسؤوليّات، ممّا يظهر البرنامج وكأنه ملك لهم يستطيعون التحكّم فيه (كوجل، 2003).

تاسعا: إستراتيجية تدريب الحواس المتعدّدة:

يقصد بهذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرّب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعيناً بالوسائل التعليميّة المرتكزة على الحواس السمعيّة أو البصريّة أو... الخ. ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابليّة للتعلم عندما تستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه. ويُعتبر أسلوب (فرنالد Ferland) المسمّى بأسلوب (VAKT) نموذجاً لهذه الإستراتيجية حيث (V) تمثل البصر (Visual) و(A) تمثل السمع (Auditory) و(K) تمثل الإحساس بالحركة (Kinesthatic) و(T) تمثل السمع اللمس (Tactual). في الخطوة الأولى من هذا الأسلوب يحكي الطفل قصة للمدرّس ثمّ يقوم المدرّس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، ثمّ يستمع إلى المدرّس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثمّ يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وأخيراً يقوم بكتابتها (اللمس والإحساس بالحركة) (السرطاوي، وسيسالم، 1987).

عاشرا: تكييف التعليم:

تتطلب طبيعة المشكلة التي يعاني منها بعض الأطفال المعوّقين تكييف الأساليب التدريسيّة لتتلاءم مع طبيعة الفرد المعوّق، كذلك تصميم وسائل وأدوات تعليميّة خاصّة أو تكييف وتعديل الوسائل التعليميّة التقليديّة.

ويُشير الخطيب والحديدي (2002) إلى أن تكييف التعليم يشمل الجوانب الأساسيّة التالية:

- تعديل الحصص لتلبي حاجات الأطفال.
- تعديل معدل السرعة في تقديم المحتوى الدراسي.
- توفير التعليم الإضافي.
- مراجعة المعلومات.

ومن الأدوات والوسائل التي قد تلزم تلك المخصّصة للأطفال الذين لا يستطيعون الكتابة باليد؛ لأن ضعفهم الحركي يمنعهم من حمل أدوات الكتابة، كذلك

بعض الأطفال يظهرون حركات لاإراديّة غير منتظمة وهـم بحاجـة إلى أدوات خاصـة لتثبيت الأوراق، كما يحتاج بعض الأطفال إلى أدوات معدّلـة لتأديـة مهـارات العنايـة بالذات، وثمّة أطفال معوقون يحتاجون إلى أدوات مكيّفة للتواصل مع الآخرين بطرق بديلة.

مراجع الفصل السادس

المراجع العربية

- آدم، مبارك محمد، (2002). التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني لقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود، مجلة مركز البحوث التربوية، 11 (21)، 99-127.
- الحديدي، منى (1992). مناهج التلاميذ ذوي المشكلات التعلمية وبرامجهم، ورقة عمل مقدّمة لليونسكو، عمّان، الأردن.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى، (2002). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. (ط1). الإصدار الثاني، عمّان: دار حنين للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، (2003). تعديل السلوك: القوانين والإجراءات. الإمارات العربية المتحدة: دار الفلاح.
- الخطيب، فريد، (1992). الوجيز في تعليم الأطفال المعوقين عقليا. (ط1). عمّان: مؤسسة دار شيرين.
- الروسان، فاروق، (1999). مقدمة في الإعاقة العقلية. (ط1.) عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الروسان، فاروق، (2001). مناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة (المهارات الحركية). (ط1). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الزعبي، ناجية، (1993). بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
- السرطاوي، زيدان وسيسالم، كمال، (1987). المعاقون أكاديميا وسلوكيا. (ط1). الرياض: دار عالم الكتب.

المراجع الأجنبية

- Borman, Kathry, M. (1990). Foundations of Educating Teacher Education, Handbook Research in Teacher Education, New York: MacMillan.

- Christine, S. and Ralph, C. (1995). The Impact of Student Characteristics of Class Performance: a Structural Assessment, Educational Research Quarterly, 18 (3), 5-20.
- Dunne, R., and Wragg, T. (1996). Effective Teaching. London: Routledge.
- Eisenberger, J., Conti, D., and Antoni, R. (2000). Self-Efficacy: Raising the Bar for Students with Learning Needs, New Jerse: Prenceton, Eye of Education.
- Fagg, S., Ahere, D., Skelton, S., and Thornber, A. (1990). Entitlement for All in Practice: Abroad, Balanced and relevant Curriculum for Pupils with Severe and Complex Learning Difficulties in the 1990s, London: David Fulton.
- Flint, A. (1996). Becoming an Effective Teacher, (3rd ed.), New York : McGraw-Hill.
- Krik, F., and Gallagher, J. (1989). Educational Exceptional Children, (6th ed.), Boston: Mifflin Company.
- Kyriacou, C. (1992). Effective Teaching in School, London: British Library.
- Lrener, J. (2000). Learning Disabilities Theories, Diagnosis & Teaching Strategies, (8th ed.), Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lowenthal, B. (1995). Competencies of the Early Childhood Special Educatior in the United States, Early Child Development and Care, 3 (113), 59-64.
- Mandrell, C., and Shank, K. (1987). Teacher Effectiveness in Special Education, "Report research Technical (143)", Eastern Illinois University.
- Marlow, Edigar. (1996). Science Achievement an the Pupil, Eric Document "Reproduction Service, No. ED398059.
- Martella, N, E., Young, R. K. and Macfarlane, C. A. (1995). Determining the Collateral Effets of Peer Tutor Training on a Student with Severe Disabilities. Behavior Modification, 19(2), 170-191.

الفصل السابع

قضيّة استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصّة

مقدمة

الوسائل التعليمية

أنواع الوسائل التعليمية وتقسيماتها

مراجع الفصل السابع

الفصل السابع

قضية استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

نعيش اليوم عصراً يتجدد ويتغير على مدار الساعة، وحيثما نظرنا في ميادين العلم والمعرفة تطالعنا أسماء جديدة ومخترعات حديثة لا عهد لنا بها، وحتى في ميادين التربية والتعليم يفرض علينا هذا الواقع وجوده في جميع المجالات، ولعل في مقدمة ما ورد إلينا اصطلاح تقنيات التعليم.

وفي العديد من المجتمعات والدول أثيرت أسئلة تدور في معظمها حول ما إذا كانت تقنيات التعليم أو/ تكنولوجيا التعليم هي نزعة واتجاه نحو الرفاهية التعليمية أم أنها ضرورة حتّمتها الظروف المحيطة بالعملية التعليمية لضمان تعليم وتعلم أفضل (بمعنى هل هي قضية من القضايا المعاصرة الواجب مناقشتها والتحدث معها وعنها) أم ماذا؟؟.

وللإجابة على هذه الأسئلة وما في حكمها بموضوعية وتجرد، لابد من استعراض النقاط والمحطات التالية بعد أن نكون قد عملنا على تجزئة الموضوع إلى عناصر متفردة منفصلة ومجزءة، مثال:

1. هل تكلفة التكنولوجيا واستعمالاتها في التربية الخاصة قضية أساسية أو ثانوية Sub issue؟
2. هل قلة الخبرات الوطنية للتفاعل والتعامل مع تكنولوجيا التعليم في التربية الخاصة قضية تستحق البحث والتحقيق؟
3. هل التكنولوجيا تهدد مصالح ومستقبل العاملين في التربية الخاصة؟

4. هل محددات استعمال التكنولوجيا في التربية الخاصة بشكل عام قضية تستحق البحث والنقاش؟
5. هل اعتمادنا الكلي على تكنولوجيا مستوردة بالكامل يعتبر قضية معاصرة؟
6. هل غلاء الكلفة وارتفاع تكلفة التجهيز والتشغيل لها قضية معاصرة؟

كل هذا وذاك، إضافة إلى العناصر التالية يؤدي إلى إقرار أن هناك قضية معاصرة بل عدة قضايا هي:

أ. تشهد المناهج المدرسية والمواد الدراسية على حد سواء تطوراً مستمراً في الشكل والمحتوى، وكثيراً ما يتطلب ذلك إضافة أو حذفاً أو تعديلاً في أساليب التدريس والمواد والوسائل والبرامج.

ب. هناك شكوى من ندرة المدرس الكفء.

ج. هناك شكوى من المدرسين أنهم مثقلون بأعباء التدريس إلى جانب أعمال إدارية أخرى تفوق طاقاتهم الإنتاجية.

د. هناك تذمر من ضعف مستوى المدرس أو عدم مواكبته للتطورات العلمية في حقل تخصصه، في عصر أصبح فيه التطور سمة من أبرز سماته.

عندما نستعرض هذه النقاط وأثرها على العملية التعليمية، نجد أنها معوقات لا بد من النظر إليها بجدية، ولا بد من العمل الجاد على حلها بشتى الطرق والوسائل المتاحة.

ولقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات والأبحاث العلمية ما يلي:

- أن الاستخدام الأمثل لتقنيات التعليم بواسطة المدرس الكفء سوف يساعد على أداء عمله بكفاءة عالية وجودة فائقة، فقد ثبت من دراسة لفلاته (1982) أن بوسع المدرس الذي يستخدم وسيلة تعليمية سمعية – بصرية أن يوفر 50 ٪ من وقت الحصة مع إمكانية الحصول على مستوى تعليمي أفضل.
- كما أن استخدام تقنيات التعليم سوف يساعد المدرس على أن يطور من مستواه العلمي خاصة عندما يستفيد من البرامج المتاحة.

- كذلك فإن تقنيات التعليم قادرة على تقديم المادة التعليمية بأسلوب مشوق، وتستطيع أن تخلق جواً من التفاعل والعمل الجماعي داخل الفصل وخارجه.
- أن بوسع تقنيات التعليم أن تتيح الفرصة أمام الطالب كي يتعلم وينمي مواهبه وحصيلته وفقاً لقدراته.

الوسائل التعليمية

مفهومها

ويذهب الباحثون إلى تحديد مفهوم الوسائل بقولهم:

(هي مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ) (سلامة، 1998، ص 253)، **وقد أطلق على الوسائل التعليمية مجموعة من التسميات نذكر منها:** (وسائل الإيضاح، المعينات التربوية، معينات التدريس، الوسائل المعينة، المعينات التعليمية، الوسائل السمعية والبصرية، تقنيات التعلم وتكنولوجيا التدريس.

WWW.moe. Edu. Kw. teacher –l/Islamic /lerning- w. htm

دور الوسائل في عملية التعليم

ويمكننا أن نحدد الدور الذي تقوم به الوسائل بما يلي:

- إثراء التعليم، تلعب الوسائل التعليمية دوراً جوهرياً في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتأجيل العلوم والمعارف في ذهن المتلقي.
- استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجاته للتعلم، إذ إن الأفراد يكتسبون من خلال الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقيق أهدافه، وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يجريها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموساً.
- تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.
- تساعد الوسائل التعليمية على إشراك جميع الحواس للمتعلم ويترتب على ذلك بقاء أثر التعليم في نفس المتعلم WWW. Geocities. Com/ teacher- clup- .tagneyan. Htm- 26k

- يساعد تنويع الوسائل على تكوين مفاهيم سليمة مثال ذلك (كلمة الساق في النبات، تعني كل جزء في النبات يعلو سطح الأرض)، ولذلك فقد ينبني لدى الطفل مفهوم غير صحيح، أما إذا عرضنا مجموعة من النماذج للنباتات نوضح من خلالها أنواعاً من السيقان تكوّن لنا مفهوم سليم.
- تساعد على مشاركة التلميذ الايجابية في اكتساب الخبرة.
- تساعد على تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة.
- تساعد على تنويع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ.
- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة (سلامة وآخرون، 2000).
- تعالج اللفظية والتجريد، وتزيد من ثروة الطلبة وحصيلتهم من الألفاظ.
- تشجيع المتعلم على المشاركة الفاعلة مع المواقف الصفية المختلفة وخصوصاً إذا كانت الوسيلة من النوع المسلي.
- استثارة اهتمام المتعلم وتشويقه إلى التعليم، مما يزيد من دافعيته وقيامه بنشاطات تعليمية لحل المشكلات، والقيام باكتشاف حقائق جديدة.
- تتيح فرصاً للتنويع والتجديد المرغوب فيه وبالتالي تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية.

ما هي القواعد التي يجب مراعاتها عند استخدام الوسيلة؟

- التمهيد لاستخدام الوسيلة.
- استخدامها في الوقت المحدد.
- عرضها في المكان المناسب .
- عرضها بأسلوب جيد .
- التأكد من رؤية جميع التلاميذ للوسيلة خلال عرضها .
- التأكد من تفاعل الجميع مع الوسيلة خلال عرضها.
- إتاحة الفرصة لمشاركة بعض التلاميذ في استخدام الوسيلة.

- عدم التطويل في عرض الوسيلة تجنباً للمشاكل.
- عدم الإيجاز المخل في عرض الوسيلة .
- عدم ازدحام الدرس بعدد كثير من الوسائل.
- عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد الانتهاء من استخدامها تجنباً لانصرافهم عن متابعة ما تبقى من شروح.
- الإجابة على أية استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة.

W.W.W.tarbeyaworg/techaids.htm.

- أن تعرض في الوقت المناسب وأن لا تترك حتى تفقد عنصر الإثارة.
- تجريب الوسيلة قبل استخدامها (الكلوب، 1985) .
- أن تكون الوسيلة متناسبة مع البيئة المستهدفة ومراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ.
- تقويم الوسيلة، ويتضمن تقويم النتائج التي تترتب على استخدام الوسيلة مع الأهداف التي عدت من أجلها W.W.W.tarbeyaworg/techaids.htm.

ويمكننا أن نحدد الأسس العامة التي تراعى عند استخدامها للوسيلة بثلاثة مراحل:

1. **مرحلة التحضير:**
   - تحديد الوسيلة المناسبة.
   - التأكد من توافرها.
   - تهيئة مكان عرض الوسيلة.
2. **مرحلة الاستخدام:**
   - التمهيد لاستخدام الوسيلة.
   - استخدام الوسيلة في الوقت المحدد.
   - عرض الوسيلة بأسلوب شيق.
   - التأكد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة.
   - إتاحة الفرصة للمشاركة والتأكد من تفاعلها.
   - عدم التطويل في عرض الوسيلة.

- عدم الإيجاز المخل في عرض الوسيلة.
- عدم ازدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل.
- عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد استخدامها.

3. مرحلة ما بعد الاستخدام

وبعد أن يتم استخدامنا للوسائل علينا أن نقوم بما يلي:

- إجراء النقاش حول الأفكار التي تتضمنها الوسيلة.
- تنظيم أنشطة تكميلية تثري الموضوع W.W.W.tareyaworg/ techaids. Htm.

صفات الوسيلة التعليمية

ومن الأمور التي يجب أن تتسم بها الوسيلة الناجحة:

1. أن تكون الوسيلة نابعة من المنهاج الدراسي وتؤدي إلى تحقيق الهدف كتقديم المعلومات أو بعض المهارات، ومراعاة الفروق الفردية .
2. واقعية الوسيلة ويجب أن يكون شكلها مناسباً مع الواقع وإذا كانت مجسمة فيجب أن تكون مراعية للفروق الفردية.
3. أن تكون رابطة الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.
4. الجمع بين الدقة التعليمية والجمال الفني في المحافظة على وظيفة الوسيلة .
5. الدقة في تصميم الوسيلة بحيث تكون خالية من الأخطاء وأن تكون مناسبة ومبتعدة عن البهرجة الزائدة التي تزيد من تشتيت الطالب.
6. أن تكون رخيصة التكاليف متينة الصنع.
7. أن تكون موادها الأولية بنت البيئة ما أمكن فكلما كانت الوسيلة بنت البيئة زاد اهتمام الفرد ببيئته المحيطة به.
8. أن يتناسب حجمها ومساحتها وصوتها وعدد الدارسين وذلك ليتمكن جميع الطلاب في الصف الواحد من تمييز أجزائها أو سماع الصوت الذي تحدثه بنفس المستوى (السيد، 1999).

تقييم الوسائل التعليمية

ولا بد للمعلم من أن يقوم بتقييم الوسائل التي يعتمدها ويكون تقيمه لها من خلال طرحه مجموعة من الأسئلة التالية:

- لمن سأستخدم الوسيلة؟
- كيف أصغيها؟
- هل المعلومات التي بها صحيحة علمياً؟
- هل تحقق هذه الوسيلة الأهداف العامة والخاصة؟
- هل تناسب هذه الوسيلة خبرات الطلاب السابقة؟
- هل موادها الأولية قريبة من نفوس الطلاب، وهل هي متينة الصنع؟
- كم مرة يمكن استخدامها ؟
- متى أفضل وقت لاستخدامها؟ (السيد، 1999).

أنواع الوسائل التعليمية وتقسيماتها

سوف نقوم بتقسيم الوسائل من خلال الحواس حيث يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

أولا: الوسائل البصرية:

تعريفها: وهي الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر في عملية التعلم والتعليم في اكتساب الخبرات كعنصر أساسي وتشمل هذه الوسائل:

1. الألواح والنظم (الجيوب، الطباشير، الوبرية، المغناطيسية، الكهرباء، اللوحة البارزة واستخدام التضاريس عليها، اللوح القلاب، اللوحة الإخبارية، (الخرائط، الرسوم التوضيحية).
2. الأجهزة البصرية: تتضمن جهاز عرض الصور غير الشفافة.
3. جهاز عرض الصور الشفافة والأفلام الثابتة.
4. جهاز العرض الرأسي.
5. الميكروسكوب.

6. ما يكتب في المطبوعات من كتب ومجلات وجرائد.

7. المعارض والرحلات والنماذج والعينات والمقاطع (السيد، 1999).

الفئات المستفيدة من الوسائل البصرية:

أ. المعاقين سمعياً ويستفيدون المعاقين من (الألواح بأنواعها، الأجهزة البصرية بأنواعها).

ب. المعاقين عقلياً.

ج. المعاقين حركياً ويجب هنا مراعاة ظروفهم فيجب تكييف اللوحات بما يتناسب مع إعاقتهم ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية:

- تقييم قدرات الطفل الحركية والبصرية والوضعية لتحديد حجم اللوحة المناسبة له.
- يجب أن تعكس اللوحة حاجات الطفل في أوضاع مختلفة.
- يجب تقويم اللوحة بتواصل من أجل تعديلها تبعاً لتغير حاجات الطفل.
- أن يكون لدى الطفل القدرة على الانتباه إلى الرموز البصرية واللفظية.

وعند تصميم المواد المعروضة لابد أن نأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:

- التوازن: وهو توزيع المعلومات على الوسيلة التي ترغب في إنتاجها.
- التباين: وهو الاختلاف بين الشكل والأرضية.
- التوكيد أي إبراز العنصر من المادة التعليمية المرغوب في جذب الانتباه إلى أهميتها.
- طريقة تنظيم المعلومات.
- الانسجام بحيث يؤدي إلى عنصر من العناصر الوظيفية التي يرغب في توصيلها (الحيلة، 1998).

أجهزة الإسقاط الضوئي وسوادها:

وتعد أجهزة الإسقاط الضوئي من أهم وسائل الاتصال البصرية وتضم هذه الوسائل (جهاز العرض العلوي، جهاز عرض الشرائح، جهاز الأفلام الثابتة، جهاز عرض الصور المعتمدة، وعلى الرغم من اختلاف هذه الأجهزة عن بعضها البعض إلا

أن هذه الأجهزة تمتاز بأنها قادرة على إسقاط صور كبيرة ثابتة وساطعة على الشاشة، وهي صور لمادة تعليمية موضوعة على منصة الجاز أو بداخلة والمادة التعليمية عبارة عن كتابة أو رسوم أو صور حسب نوع الجهاز أو قد تكون عبارة عن أشكال صغيرة شفافة أو معتمة وغير ملونة (الحيلة، 1998) .

أهم المميزات المتعلقة بالألواح:

1. توفير عنصر الإثارة والتشويق عن طريق أسلوب عرض المادة التعليمية الذي يتبعه المعلم.
2. توضّح بعض الحقائق والأفكار والعمليات والمفاهيم بصرياً.
3. عرض موضوع الدرس على مراحل حسب التسلسل المنطقي للأفكار التي يتضمنها.
4. تكييف الألواح حسب نوع وشدة الإعاقة.
5. سهلة الإنتاج من قبل المعلمين والطلاب.
6. عرض موضوع الدرس على المراحل.
7. توفير فرصة للتكامل بين الكلمة المنطوقة أو المقروءة أو التجربة بالاستخدام إلى جانب الوسائل الأخرى (الحيلة، 1998).

الفيلم السينمائي: ويجمع الفيلم عنصري الصوت والصورة وما يرافقهما من مؤثرات حركية، أما أبرز مميزات الفيلم فهي:

- التشويق وذلك لما يحتوي الفيلم من الحركة والصوت والألوان إضافة إلى حسن إخراجه والتعليق العلمي.
- توفير الجهد والوقت في التعليم لان التعليم بواسطة الفيلم أكثر متعة.
- مقارنة المادة المتعلقة بالإنسان لان المادة التعليمية أكثر حساسية في تعليمها.
- تجاوز حدود الزمن والمكان والإدراك البصري المحدود.
- تُعين على فهم العلاقات والمفاهيم المجردة مثل دراسات التاريخ واللغات (سلامة وآخرون، 2000) .

الخطوات المتبعة في استخدام الفيلم:

1. **مرحلة الإعداد** وتشمل (تحديد المادة وتلخيصها، كتابة الأهداف السلوكية، تحديد أسئلة تقويمية تطرح على التلاميذ).
2. **تجهيز مكان عرض الفلم بشكل مناسب.**
3. **مرحلة العرض:** (الابتعاد عن التعليق وذلك حتى لا يمل الأطفال، توضيح بعض النقاط الغامضة، السماح للتلاميذ بالتعليق على بعض النقاط).
4. **بعد العرض:** (ويتم في هذه المرحلة طرح أسئلة محدودة تجيب عن المواضيع الرئيسية التي طرحها الفلم، وتقيِّم تحصيل التلاميذ لمعرفة ما تحقق من أهداف (سلامة، 1998).

ثانيا: الوسائل السمعية:

وهي الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع بشكل كبير ويمكننا تقسيمها على (المذياع، التسجيلات الصوتية، الاسطوانات، مختبرات اللغة، مكبرات الصوت، البطاقات السمعية).

مميزات هذه الوسيلة:

1. السهولة في الحصول عليها وبتكلفة قليلة.
2. سهولة تشغيلها، ونقلها وتحضيرها وخاصة الحديثة منها.
3. توفير مصادر الطاقة لها وبأشكال متعددة .
4. مرونة استخدامها، فهي تدخل في تعليم معظم الجوانب الدراسية.
5. الاستخدام المتكرر وإعادة المادة المراد تعلمها أكثر من مرة ولأي جزء منها بسهولة فائقة.
6. إضفاء الحيوية على التعليم وتعمل على تخريج المتعلمين من الجو التقليدي للدرس (الحيلة، 1998).

ما هي الأسس المتبعة عند اختيار المواد السمعية؟

هنالك عدد من الأسس الواجب اتباعها عند اختيار المواد السمعية أهمها:

أ. أن يكون الصوت واضحاً متناغماً ومناسباً لمحتوى المادة التعليمية من حيث التعبير والمعنى.

ب. أن تكون لغة المادة المسجلة مناسبة لمستوى التلاميذ ومدركاتهم اللفظية.

ج. أن تكون المادة المسجلة مرتبطة بالمهمة التعليمية للمنهج، وتحقق الأهداف السلوكية المحددة لاستخدام البرنامج الصوتي.

د. أن تسمح بالمشاركة الايجابية والفعلية للطلاب.

ه. أن تثير اهتمام الطلاب وتشوّقهم لموضوع الدرس.

الفئات المستفيدة من الوسائل السمعية:

- المكفوفون.
- المعاقون عقلياً.
- المعاقون حركياً مع تعديل هذه الأجهزة.
- المضطربون لغوياً كما تستخدم الأجهزة لتقويم النطق.
- ضعاف السمع إذ يتم استخدام سماعات التكبير.

ما هو الدور الذي تقدمه هذه الوسائل للمتعلم؟

- تنمية حب الاستطلاع لديه وترغيبه في التعليم.
- تقوية العلاقة بينه وبين المعلم وبين المتعلمين أنفسهم إذا استخدمت بكفاية.
- توسيع مجال الخبرات التي يمر بها المتعلم.
- تسهم في تكوين اتجاهات ايجابية مرغوب فيها عند المتعلم.
- تشجيع المتعلم على المشاركة والتفاعل مع الموقف الصفي.
- تثير اهتمام المتعلم وتشوقه إلى التعليم مما يزيد من دافعيته.
- تجعل الخبرات التعليمية أكثر فعالية وأبقى أثراً وأقل احتمالاً للنسيان.
- تتيح فرصاً للتنويع والتجديد المرغوب فيه .
- توفير الوقت والجهد على المتعلم (عبيد، 2001).

المراحل التي تمر بها عملية استخدام هذه الوسيلة:

1. الإعداد:

أ. تحديد الهدف من استخدام هذه الوسيلة.

ب. إشراك التلاميذ في اختيار البرنامج المسجل والإعداد له.

ج. مرحلة الاستماع المبدئي وذلك لمعرفة محتوى التسجيل وزمن البرنامج وأهدافه وعلاقته بموضوع الدرس ورسم خطة استخدامه من الدرس.

د. تهيئة مكان الاستماع.

ه. إعداد التلاميذ وذلك بمناقشتهم بقصد تحديد وصياغة أهداف الاستماع كصياغة بعض الأسئلة أو المشكلات حول الموضوع.

و. الاستماع (الحيلة، 1998).

ما هي المعايير التي من يتم من خلالها اختيار المواد السمعية؟

يجب أن تتوفر في المواد السمعية الشروط التالية:

- أن يكون الصوت واضحاً متناغماً ومناسباً لمحتوى المادة التعليمية.
- أن تكون لغة المادة المسجلة مناسبة لمستوى التلاميذ.
- صحة المادة التي يراد عرضها.
- مناسبة المدة التي يتم في خلالها العرض.
- إثارة اهتمام التلاميذ (عبيد، 2001).

ثالثا: الوسائل الحسية:

تعريفها: هي الوسائل التي تمثل العينات والنماذج والمقاطع والتي تتيح للفرد استعمال وتسهل عملية الخبرات الحسية للطلبة كتمييز رائحة الزهرة، أو طعم فاكهة أو تفكيك مجسم ما وتركيبه أو ملمس مادة وهي إما أشياء حقيقية انتزعت من البيئة الطبيعية. أو أشياء صناعية موجودة في البيئة.

مميزاتها:

1. تزيد من اهتمام المتعلم بالبيئة وذلك من خلال إدراكه إلى أن يقوم بتعليمه هو جزء منها.

2. توفّر فرصة جيدة للمتعلم لممارسة الخبرات والنشاطات الحسية في اكتساب المعرفة.
3. تعمل على تكامل الخبرات التي يكتسبها المتعلم كالملاحظة والتحليل والتركيب والمناقشة .
4. تتيح للمتعلم أيضاً فرص البحث والدراسة .
5. تساعد على تنمية بعض القدرات العقلية كالملاحظة والتعليل وإدراك العلاقات والتحليل والتفسير والاستنتاج (الحيلة، 1998).

أهميتها:

ويمكن الاستفادة من هذه المجسمات في توضيح كثير من الأشياء التي لا يمكن التعرف عليها أو تحديدها مباشرة مثل: (الكائنات الحية الكبيرة والدقيقة جداً، خرائط العالم بأنواعها، الكرة الأرضية، أشكال جسم الإنسان، والتضاريس الطبيعية) ولا بد من أن يراعى في هذه المجسمات الألوان ونسبة الهجوم إلى الأصل (حمدان، 1987).

الفئات المستفيدة من الوسائل الحسيّة:

ويمكن أن تستفيد من هذه الوسائل جميع فئات الإعاقة وذلك لوجود المميزات التي تميزها عن غيرها.

المجسمات: وتتنوع أشكال المجسمات التعليمية فمنها:

1. ما يتم تركيبه وفكه: وهذه النماذج سهلة من حيث النزع والتركيب.
2. نماذج توضيح الحركة ومن الأمثلة على هذه النماذج المراوح الهوائية، المضخات، الدورة الدموية.
3. نماذج القطاعات الطولية أو العرضية للنباتات (جذورها، ساقها، أوراقها،...إلخ).

النماذج الشغالة: وهي عبارة عن نماذج بحجم الشيء الطبيعي ويتم استخدامه للشرح والملاحظة كأجزاء الإنسان (سلامة، 1998).

أنواع المجسمات:

وقد تنوعت المواد الخام التي يتم من خلالها صنع المجسمات وأهم هذه المواد:

- الإسفنج.

- ورق الجرائد.
- الطين.
- الجبص.
- الخشب .
- البلاستيك.
- البلوسترين.
- المطاط.
- الكرتون المقوى.
- الأسلاك.
- الشمع(حمدان،1987).

الألعاب التعليمية: وهذه الألعاب يمكننا أن نطلق عليها اسم البيئة المعدلة وذلك لأن هذه الألعاب ما هي إلا تقليد أو تمثيل لشيء واقعي:

ومن أبرز هذه الوسائل:

1. **المحاكاة (المواقف التمثيلية):** وتقوم المحاكاة على توفير الظروف المشابهة للموقف الأصلي وتتميز هذه الوسائل في الآتي:

أ. إعادة عرض فرصة الموقف الواقعي وتشكيله مع الحرص على توضيح العمليات التي تدور في هذا الموقف.

ب.إتاحة فرصة التحكم في هذا الموقف بدرجات متفاوتة، لمن يتبع هذا الأسلوب كنتيجة لفهمه هذه المواقف.

ج. إعطاء الحرية للمحاكي عند الحاجة.

د. حذف أجزاء من المواقف العملية الواقعية غير المهمة (الحيلة، 1998).

الدور الذي تقوم به الألعاب التعليميّة:

- تقصير فترة التدريب.
- تقديم خبرات عملية تحاكي الواقع.

- تزيد من ثقة الطالب المتدرب بنفسه.
- تساعد على اكتساب المهارات، وتوفير الأمن والحماية والسلامة للتدريب (سلامة، 1998).

أشكال المحاكاة: تأخذ المحاكاة عدة أشكال منها:

- تمثيل الأدوار.
- نموذج مطابقة الواقع (الحيلة، 1998).

الدمى التعليمية:

أشكالها:

1. **العرائس القفازية:** وهي عبارة عن قطعة قماش لها رأس وذراعان ويمكن تحريكها من الداخل.
2. **عرائس خيال الظل:** وأشكاله مسطحة تتحرك من خلف شاشة تسمح بمرور الإضاءة، والتي تأتي من مصدر ضوئي خلف الجسم.
3. **عرائس العصي:** تصنع في العادة من عصا توضع على أعلاها مادة معينة تشكل رأس الدمية ويريهم عليها تقاطع الوجه.
4. **عرائس الخيوط:** وهي أكثر الأنواع إقناعاً وإرضاءً للجمهور، وأكثرها استخداماً في الوقت الحاضر.

وهي عبارة عن دمية لشكل من أشكال الحيوان أو الإنسان تتصل أجزاؤها بواسطة خيوط تتراوح بين خيط واحد إلى أربعين وكلما كانت الخيوط أكثر كلما كانت أكثر إقناعاً (سلامة، 1998).

مميزاتها: وتتميز هذه الوسيلة عن غيرها من الوسائل بما يلي:

أ. تشد اهتمام الطلبة، بما يتوفر لهم من حركة، وعمل.

ب. إذا ما قورن استخدامها بالمسرحيات التي يلعب الأشخاص فيها الأدوار، فهي أقل تكلفة مادية، وتوفر الوقت والجهد.

ج. توفر فرصة جيدة لمشاركة الطلبة الفعالة وتساعد على تنمية قدراتهم الإبداعية (الحيلة، 1998).

ومع أن هذه الوسائل جيدة ولها مميزات الأداء هناك بعض الجوانب التي يجب أن نراعيها عند استخدام هذه الوسائل:

1. أن تكون حركة اليد مع الكلام بشكل متكامل.
2. عدم اللجوء إلى الدمى كوسيلة تعليمية، إلا إذا كان العائد المتوقع أفضل من استخدام وسائل أخرى.
3. أن تكون مدة عرض الدمية قصيرة، وأن يتناسب أسلوب العرض مع مستوى الفئة المستهدفة.
4. أن يرافق عرض الدمية مؤثرات صوتية وخصوصاً الموسيقى.
5. عدم التقيد بحرفية النص، وإدخال التعديلات، إذا دعت الحاجة إليها ومن الأفضل اختيار أسلوب الدمج بين الأفراد والمتعلمين وبين الدمى (الحيلة، 1998).

ومن الوسائل التعليمية المهمة الناجحة للمسرح الذي يلعب دوراً مهماً في إعداد الأفراد وتعليمهم ومن أبرز مميزات المسرح ما يلي:

- يثري قدرة الفرد على التعبير عمّا بداخله.
- يتيح الفرصة ليجرِّب الفرد مواقف الحياة المختلفة والتكيف معها.
- يعرِّف الفرد بالآخرين، وذلك من خلال تفحصه لشخصياتهم .
- يساعد على تخليص الفرد من بعض الانفعالات الضارة والكبت.
- يساعد على فهم الفرد لنفسه: قدراته، مواهبه.
- يروّض الجسم وينمي الحواس من خلال لعب الأدوار.
- يقوي رابطة الصداقة والثقة بالنفس.
- يساعد الأقران، على التعاون، ضبط النفس، المشاركة الوجدانية.
- يزيد من معلومات الفرد.
- ينمّي الخيال عند الفرد.
- يساعد على تبسيط بعض المواد والدراسية.

- ينمي التذوق الجمالي.
- يُشعر بالمتعة والبهجة (سلامة، 1998).

رابعا: الوسائل السمعية البصرية:

وهذه الوسائل تعتمد على حاستي السمع والبصر معاً ومن هذه الوسائل:

الهاتف التعليمي: وهو عبارة عن هاتف موصول بجهاز استقبال تلفزيوني يتم من خلاله السؤال وإيصال المعلومات الضرورية المهمة للفرد وهو جالس في بيته.

الفئات المستهدفة: ويتم هذا الجهاز مع الأفراد غير القادرين على تعليمهم بالمدرسة العادية والخاصة لظروف خاصة بهم منعتهم من التكيف مع المجتمع.

أجزاء هذه الوسيلة:

1. الهاتف.
2. جهاز الناسوخ (الكاتب) للحصول على معلومات مكتوبة.
3. جهاز استقبال تلفزيوني (سلامة، 1998).

التلفزيون التعليمي:

والتلفزيون وسيلة تعليمية ناجحة يمكننا الاستفادة منها في تعليم الأفراد ذوي الحاجات الخاصة وذلك لوجود مجموعة من المميزات التي يمتاز بها أبرزها:

- التغلّب على عدم إمكانية توفير معلمين أكفياء في جميع الدروس، لشرح المنهاج الواحد .
- التغلّب على عدم إمكانية توفير وسائل تعليمية كافية وجيدة لجميع المدارس.
- التغلّب على إمكانيات المدرسة المحدودة لإجراء بعض التجارب التي لا يتوفر مكان أو إمكانيات لإجرائها.
- إمكانيات عرض الوسائل التعليمية من خلاله.
- تشجيع الطالب على المطالعة الحرة وبالتالي يزيد من قاموس المتعلّم.
- يفيد في تعليم المهارات الحركية.

وعلى الرغم من أن هذه الفوائد مهمة جداً في استخدام التلفاز كأداة تعليمية إلا أن هناك بعض السلبيات في هذه الوسيلة نذكر منها:

أ. عدم حصول التفاعل ما بين مقدم البرنامج والمشاهدين وهذا يقود إلى عدم الاستمرار في المشاهدة.

ب. لا يسمح للطلاب بالمناقشة أو توجيه الأسئلة حتى ولا الكتابة خلال البرنامج.

ج. لا يتمكن المشاهد (الطالب) من تفحص العينات المهمة.

د. عدم توضيح بعض المفاهيم والأفكار المجردة لقصر الفترة التي يتم بها العرض.

ه. لا يمكن إيقاف البث ومناقشة نقطة ما، كما هو الحال في الإذاعة (السيد، 1999).

ما هي الخطوات التي يجب أن تتبع في عرض البرامج التلفزيونية؟

ولا بد قبل أن نقوم بعملية عرض تلفزيونية أن نقوم بخطوات محددة أبرزها:

- التهيئة ويكون هذا قبل البث التلفزيوني إذ يتم من خلال توضيح النقاط التي ستتم مناقشتها خلال البث.
- العرض (المشاهدة) وفي هذه الأثناء يقوم المعلم بعرض الدرس من غير مقاطعة من أحد.
- المتابعة: وتكون بعد المشاهدة وذلك لقياس قدرة الطلبة على الاستيعاب (مرعي، 1998).

وبذلك يمكننا أن نحدد شروط البرنامج التلفزيوني التعليمي وأبرزها:

1. تحديد الهدف من البرنامج بحيث تسع جميع المجالات الفنية.
2. الدقة العلمية للمادة المقدمة ومدى مطابقتها للمنهاج مع مراعاة المستوى العام للطلبة المشاهدين.
3. قدرة المدرس التلفزيوني على معالجة المادة بشكل يؤدي إلى فهمها.
4. إعداد الوسائل التعليمية اللازمة للموضوع بشكل متقن مع مهارة فنية في طريقة عرضها.
5. الإخراج الفني الجيد للموضوع بحيث يبقى ضمن إطار التعليم.

6. الاستعدادات اللازمة من قبل المدارس المستقبلة للبرنامج التلفزيوني (الكلوب، 1985).

الفيديو المتفاعل: وجد الفيديو المتفاعل نظر لعدم كفاية الحاسوب للاستخدام في الوسائل التعليمية وكذلك الفيديو فهو لا يقدّم تغذية راجعة مناسبة لذلك لجأ الخبراء إلى عمل دمج بين الفيديو وبين الحاسوب في برنامج أطلق عليه الفيديو المتفاعل.

محتوياته:

- وحدة الفيديو.
- وحدة الحاسوب.
- الشاشة.
- أداة ربط بين الفيديو والحاسوب وكلما زادت مقدرة أقراص الفيديو على التخزين كلما أصبح للفيديو المتفاعل استخدامات أكثر (الحيلة، 1998) (Donald M.& Deborah, May P: 263).

مميزاته:

- العمل على جذب انتباه المتعلم .
- إشراك المتعلم فيما يقدمه الفيديو من دروس تعليمية مع قدرات هذا المتعلم.
- التنوع في عرض الوسائل إذ يمكننا عرض النصوص والصور معاً.
- سهولة الاستعمال فهو لا يتطلب إلاّ عملية المعرفة بالمفاتيح.
- توفير المعلومات الكثيرة والسهلة للمتعلم (الحيلة، 1998).

الحاسوب: لقد ظهرت في القرن الفائت الثورة الحاسوبية والتي جعلت الإنسان يتصل بالعالم وهو يجلس في بيته ولذلك فإن الحاسوب يعد من الوسائل التعليمية الفردية التي يتم من خلالها تعليم الطلبة مباشرة.

مميزاته:

يمكننا أن نحدد بعض المميزات المتوخاة من استخدام الحاسوب وأبرزها:

1. إتاحة الفرصة للتلميذ أن يتعلم مع تـوفر الوقـت إذا قـورن بـالتعليم التقليـدي في الصف الدراسي.
2. السرعة العالية لاستجابة أفعال المتعلم تحقق معدلاً عالياً من التعزيز.
3. توفير المناخ الوجداني وخاصة للأفراد البطيء الـتعلم والـذي يـساعد علـى عـدم كشف الأخطاء لديهم.
4. يساعد الحاسوب على التعليم وبالأخص للأفراد الذين يعانون من إعاقات اثنيـة، والأطفال المعرضين للخطر.
5. جذب الأفراد المـتعلمين وبـالأخص عنـد اسـتخدام اللـون والموسـيقى والرسـوم المتحركة والتوضيحات البيانية.
6. جعل التعليم أكثر سهولة لأن الحاسب لديه القدرة على حفظ السجلات.
7. تعليم الأفراد المتعلمين الدقة والتدريب في استخدام الحاسبات الآلية.
8. زيادة فعالية التعليم، وتمكين الطلبة الضعاف من زيادة تحـصيلهم العلمـي وتـوفير الفرصة للطالب للإجابة بدون خجل.
9. كما أن الحاسوب يحبب الطلبـة مـن حيـث أن جلوس الطالـب أمـام الحاسـوب وتخاطبه معه يعتبر مجالاً مثيراً للطالب (حماد، 1994).

سلبياته:

ومع كثرة هذه الايجابيات إلا أن هناك مجموعة من العيوب في الحاسوب نذكر منها:

أ. إن التعليم بالحاسوب ما يزال عملية مكلفة.

ب. نقص كبير لتوافر البرامج التعليمية بالمناهج العربية.

ج. عدم القدرة على استخدام جميع البرامج الحاسوبية لجميع الأجهزة.

د. الجهود المبذولة لعمل البرامج التعليمية (Taber, 1983)، (الحيلة، 1998).

الفئات المستفيدة من الحاسوب: لقد أثبتت (كرتيني) أن برامج الحاسوب يمكـن استخدامها مع المعاقين عقلياً وذوي صعوبات الـتعلم والطـلاب المـضطربين انفعاليـاً ولكن بدرجات متفاوتة (حماد، 1994)، المعاقين سمعياً لأنهم يمكـن أن يـستفيدوا مـن فإن باقي الإعاقـات يمكـن أن تـستفيد مـن الحاسـوب بإضـافة عـدد مـن التعـديلات (Barbra, Jery, 1994).

ولا بد للمعلم من بعض الإرشادات المهمة عند استخدام الحاسوب وأبرزها:

- توضيح الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من البرامج لكل طالب .
- إخبار الطلبة عن المدة الزمنية المتاحة للتعلم بالحاسوب .
- تزويد الطلبة بأهم المفاهيم، أو الخبرات التي يلزم التركيز عليها وتحصيلها في أثناء التعلم.
- شرح الخطوات التي يجب أن يمر بها الطالب.
- تحديد المواد والوسائل كافة، التي يمكن للطالب الاستعانة بها من تعلم البرنامج.
- تعريف الطلبة بكيفية تقويم تحصيلهم.
- تحديد الأنشطة التي سيقوم بها الطالب بعد انتهائه من تعلم البرنامج.
- تسليم كل طالب النسخة المناسبة للبرنامج.
- عند البدء باستخدام الحاسوب يقوم الطالب بعدة استجابات للدخول إلى البرنامج (حمدان، 1998) .

تكييف الحاسوب مع الإعاقات: حاول المختصون أن يعملوا على تطوير الأجهزة التي يستخدمها المعاقون من خلال ربطها بالحاسوب ولذلك قاموا بمعالجة الأجهزة المتعلقة بالمعاقين كما يلي:

1. أجهزة المعاقين حركياً فقد عمدوا إلى توفير أجهزة الحاسوب التي تساعد على انجاز المهارات.
2. وأما المعاقون بصرياً فقد تم تزويدهم بحاسوب يعلمهم القراءة والكتابة وذلك من خلال تحويل المواد المطبوعة إلى مواد مسموعة أو العمل على تحويل المادة المكتوبة إلى ذبذبات يستطيع المعاق بصرياً قراءتها وأما الكتابة فقد ربط الحاسوب بجهاز برايل.
3. وفيما يتعلق بالإعاقة السمعية فقد تم استخدام الحاسوب في تحويل صوت مستخدم الحاسوب إلى صورة يمكن مشاهدتها، ومع ذلك فقد تم إنتاج مجموعة من الحواسيب المفيدة للصم وللمكفوفين للتناسب مع إعاقتهم وهذه الحواسيب هي:

- **كمبيوتر كرزويل الناطق:** ويعمل هذا الجهاز على تحويل اللغة المكتوبة إلى لغة منطوقة (تتعلق بالمعاقين بصرياً) .
- **جهاز الـ (بالوميتر):** ويعمل هذا الجهاز على معرفة موقع اللسان وذلك من خلال عدد من الأدوات ومقارنة حركة اللسان لدى الصم مع حركة اللسان لدى المعالِج .
- **جهاز الـ (امنيكوم):** ويتم فيه تحويل المادة المكتوبة إلى مادة منطوقة .
- **جهاز الاتصال السمعي (زيكو):** ويخدم هذا الجهاز الإعاقات السمعية واللفظية والإعاقة العقلية وأصحاب الشلل الدماغي.
- **جهاز نطق الأصوات TRS-80:** وهو جهاز نطق ممكن ربطه بجهاز حاسوب منزلي.
- **جهاز (باردكاريا):** ويعمل هذا الحاسوب على تحويل الذبذبات الخاصّة بالكلمة إلى لغة منطوقة.
- **جهاز التعبير اللفظي (اكسبرس):** ويتم فيه تحويل المعلومات باختلاف صورها إلى لغة منطوقة .
- **جهاز تكوين الجمل القصيرة:** ويتم منه إدخال المعلومات وتقوم هي بتحويلها إلى جمل قصيرة تنطق بصوت طفل صغير.
- **جهاز متعدد الاستعمال:** وهو عبارة عن جهاز لغوي يمكن استخدامه بشكل فردي وهو جهاز ناطق للغة إذ نقوم بتحويل المادة إلى لغة.
- **جهاز Unicom:** ويتكون هذا من (تلفون، لوحة، آلة كاتبة، آلة إدخال المعلومات) وهو جهاز ناطق.
- **الجهاز الصوتي اليدوي:**وهو جهاز نقال يستخدم من قبل الأفراد فردياً بحيث يعبر عن نفسه.
- **جهاز الاتصال المسمى The Tufts Inteerative Communication:** هو جهاز يعمل على إدخال الكلمات بعد تهجئتها ويقوم بتحويلها إلى لغة منطوقة

الإنترنت:

عندما نتحدث عن الحاسوب فلا بد لنا أن نتحدّث عن الشبكة العالمية (الإنترنت) التي أصبحت تغزو العالم مما جعلت العالم عبارة عن قرية صغيرة.

مميزات الإنترنت:

وترى ويرلي وكنيما (1999) أن المعلم يمكنه أن يستفيد من شبكة الإنترنت في:

- تطوير التفكير.
- تنمية استراتيجيات حل المشكلات.
- تنمية مهارات التفكير العلمي.
- تحقيق التعلم الطويل الأمد.
- إضافة لذلك فيمكن للمعلم أن يعمل على تطوير استراتيجيات خاصة لاستخدام شبكة الانترنت للوصول إلى الأهداف التعليمية (الحيلة، 1998).وتزداد أهمية الشبكة إذا كانت متصلة بالهاتف الرقمي الذي يسير التعامل مع خدمات تلك الشبكة (يونس، 1999).
- انتشار التعاون بين الطلاب في العالم .
- تزيد من دافعية المعوقين وذلك لأنهم على علم أنهم يجارون زملائهم.
- حصول الباحثين على أحدث المعلومات والأبحاث والدراسات (الحيلة، 1998).

مراجع الفصل السابع

المراجع العربية

- حماد، آمال عبد الرحمن، (1994) فاعليّة استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى الطلبة المعوقين عقلياً إعاقة بسيطة، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- حمدان، محمد زياد، 1987، وسائل وتكنولوجيا التعليم، مرشد وكتاب عمل الطالب، دار التربية الحديثة .
- الحيلة، محمد محمود، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، 1998، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سلامة، عبد الحافظ محمد، 1998، وسائل الاتصال والتكنولوجيا، دار الفكر للطباعة والنشر – عمان .
- سلامة، عبد الحافظ، والمعايطة، خليل، والقمش، مصطفى (2000) تصميم وإنتاج الوسائل التعليميّة في التربية الخاصّة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- السيد، محمد علي، (1985)، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط6، المطبعة الوطنية.
- عبيد، ماجدة، 2001، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- الكلوب، بشير عبد الرحيم، 1985، الوسائل التعليمية، مكتبة المحتسب – عمان، دار إحياء العلوم – بيروت.

المراجع الأجنبية

- Donald,S.M. Deborah C.May, Issues And Practices In Special Education .
- Barbra 1.Ioding, jerry .b. critenden . The Development Of Chips: An Interactive Videodisc.
- Taver, 1983. f.m focus on exceptional children volume 1 no 20ct , 1981.
- w.w.w. moe . edu.kw. teacher –I/Islamic /learning – w. htm.
- w.w.w. gaocities. com / teacher-clup- taqneyan.htm-26k
- w.w.w.tarbeyaworg/techaids.htm.

الفصل الثامن

قضايا وتوجّهات حديثة في تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

تعريف تشغيل المعوقين

اهمية التشغيل بالنسبة للمعوقين

فرص العمل المتاحة للأشخاص المعوقين

المبادئ الأساسية في تشغيل المعوقين

معوّقات استخدام المعوقين وتشغيلهم

متطلبات ودور الموظف المسؤول عن تشغيل المعوقين

العناصر التي تتعلق بقدرة المعوّق على العمل

مقترحات لتسهيل تشغيل المعوقات وإيجاد فرص عمل لهم

إعداد المعوقين للعمل

متابعة المعوّق في سوق العمل

الخطوات التي يجب اتخاذها عند تخطيط مشاريع تأهيل وتشغيل المعوقين

القوانين والتشريعات الأردنية التي تؤكد على تأهيل وتشغيل المعوقين

قضايا ومشكلات في تشغيل المعوقين

امثلة إيجابية على نتائج تشغيل المعوقين

امثلة على مراكز التأهيل والتشغيل والمشاغل المحمية في الأردن

مراجع الفصل الثامن

الفصل الثامن

قضايا وتوجّهات حديثة في تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

تهدف التربية الخاصة إلى تقديم البرامج المنظمة الهادفة التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للنهوض بهم إلى أقصى درجة من التكيف الاجتماعي والمهني.

وتبدأ برامج التربية الخاصة من الكشف المبكر والتدخل المبكر ومن ثم يتم التدريب والتعليم، ويواكب ذلك البرامج الإرشادية المباشرة للأطفال، وأولياء أمورهم، وتستمر خدمات التربية الخاصة بعد الانتهاء من التعليم إلى مرحلة التأهيل المهني والاجتماعي، ثم تواصل التربية الخاصة برامجها، وذلك بالبحث عن عمل مناسب لتشغيل المعاقين ومتابعتهم أثناء ممارستهم العمل من أجل مساعدتهم على الاستمرار.

فالتشغيل هو الهدف الرئيسي والنهائي الذي تسعى إليه التربية الخاصة، لأنه يساعد المعاق على الكسب الكريم مقابل ما يبذله من جهد حسب قدراته وإمكاناته، والتشغيل يساعد المعاق على الاندماج في المجتمع والتكيف، ويساهم في تغيير اتجاهات المجتمع نحو المعاق بشكل عام.

إن الوصول بالشخص المعاق إلى مرحلة التشغيل ليس أمراً سهلاً لأن ذلك يتطلب تعليماً وتأهيلاً مناسباً وكافياً، وتعديل ظروف العمل بما يتناسب مع حاجات الشخص المعاق إلا أن النتائج الإيجابية الناتجة عن تشغيل المعاق تفوق التكاليف اللازمة لتأهيله وقد يساهم المعاقون في دعم الاقتصاد الوطني فضلاً عن الإيجابيات التي سبق ذكرها.

وفي هذا الفصل سوف نتعرف على ماهية التشغيل؟ وأهمية التشغيل بالنسبة للمعوقين، وفرص العمل المتاحة للأشخاص المعاقين، والمبادئ الأساسية في تشغيل

المعوقين، ومعوقات استخدام وتشغيل المعوقين، ودور الموظف المسؤول عن تشغيل المعوقين، والعناصر التي تتعلق بقدرة المعاق على العمل والمقترحات التي تسهل تشغيل المعاقين، ثم نستعرض أهمية المتابعة بعد تشغيل المعاقين، والخطوات المتبعة لتخطيط مشاريع التأهيل في الأردن، وأخيراً القوانين والتشريعات الأردنية التي تؤكد على تأهيل المعاقين وتشغيلهم.

تعريف تشغيل المعوّقين

يعرَّف تشغيل المعاقين بأنه "وسيلة لكسب العيش الكريم والاعتماد على الذات والاستقرار وتحقيق المنزلة الاجتماعية، ويعد التشغيل هو الهدف النهائي للتأهيل المهني، وهو مقياس نجاح التأهيل المهني (يحيى، 1984).

ويقول بيتر (Bitter) إن الهدف من العمل هو الحصول على دخل مقابل ما يبذله من جهد للكسب الكريم للمعوقين وتأمين حاجاتهم مما يجعل الكثير منهم لديه الرغبة في العمل (Bitter, 1979) .

أهمية التشغيل بالنسبة للمعوقين

- التشغيل يساهم في الدمج الاجتماعي من خلال تفاعل المعاق مع أصحاب العمل وتسويق ما يقوم بإنتاجه من صناعات وحرف.
- التشغيل يساهم في تحقيق الذات لدى الشخص المعاق وذلك من خلال النظرة الايجابية التي يحملها المجتمع عن هذا الشخص.
- إن التشغيل يجعل الشخص المعاق يعتمد على نفسه في الإنفاق ويخفف عن كاهل الأسرة والمجتمع.
- إن التشغيل يساهم في معالجة بعض المشكلات الانفعالية التي يعاني منها المعاق مثل: الشعور بالخجل، والانسحاب الاجتماعي.
- إن التشغيل يساهم في بقاء القدرات التي يمتلكها المعاق ويساعد على تنميتها مثل: نمو العضلات والمحافظة على البقايا البصرية والسمعية.

- إن التشغيل يزيل مفهوم الشفقة والعطف التي يحملها المجتمع نحو المعاقين والذي يؤثر سلباً على تكيّف الشخص المعاق.
- إن التشغيل يساهم في نمو المجتمع وخدمته من خلال الإنتاج الذي يقدمه المعاق مما يساهم في دعم الاقتصاد الوطني.
- إن عمل المعاق وإنتاج الحرف والصناعات يساهم في تغير الاتجاهات السلبية نحو المعاقين.
- إن تشغيل المعاقين يساهم في إصدار تشريعات وقوانين تخدم المعاقين وتسهل عملية التشغيل (Bitter, 1979) - (Journal, 1997).

فرص العمل المتاحة للأشخاص المعوقين

إن مجالات المهن التي يستطيع أن يعمل بها المعوقون واسعة ويعتمد ذلك على عدة عوامل منها: مؤهلاتهم وقدراتهم ونوع الإعاقة ودرجتها.

ومن أهم المجالات التي يستطيع أن يشتغل بها المعوقون:

1. **التشغيل في سوق العمل المفتوح:** إن الهدف الرئيسي لتشغيل المعوقين هو تأمين عمل مناسب يتفق وقدراتهم ومهاراتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم ويساعدهم على كسب العيش الكريم ودمجهم في المجتمع (المعايطة والقمش، 2007: 297).

ويعرّف سوق العمل المفتوح بأنه: مجموعة فرص الاستخدام التي يوفرها قانون العرض في ظل قانون العمل والاستخدام في سوق العمل المفتوح وتوفير الفرص وفق مقتضيات قانون العمل.

ويتطلب التشغيل في سوق العمل المفتوح أحياناً تعديل وتكييف الخدمات والوسائل المتوفرة لغير المعوقين حسب احتياجات الشخص المعوق.

وحتى يكون التشغيل ناجحا في سوق العمل المفتوح يجب أن تتوفر فيه الخصائص الآتية:

أ. معرفة الخصائص الشخصية للعامل المعوق.

ب.معرفة خصائص ومتطلبات العمل الذي سوف يقوم به.

ج. التحقق من ملائمة العامل للعمل الذي سوف يقوم به.

ومن مميزات هذا العمل:

- إن مجال العمل وفرصه واسعة وكثيرة ومنتشرة في أماكن متعددة.
- إن هذا النمط من التشغيل يساعد على اندماج الشخص المعوق في الحياة الاجتماعية (الزعم، 2005).

2. **المشاغل المحمية**: ويشير هذا الاصطلاح بشكل عام إلى التشغيل الذي يقدم تحت ظروف وشروط خاصة إلى أشخاص يعانون من إعاقات متوسطة أو شديدة بحيث لا يستطيعون أن ينافسوا في السوق المفتوح وتركز المشاغل المحمية عادة على القضايا الاجتماعية وليس على القضايا الاقتصادية (Bitter, 1979).

أهداف المشاغل المحمية:

أ. توفير تشغيل مؤقت انتقالي كالإعداد للعمل أو التدريب للعمل في سوق العمل التنافسي.

ب. توفير تشغيل طويل الأجل لأشخاص معوقين والذين هم بسبب إعاقتهم غير قادرين على الحصول على عمل والاحتفاظ به، والبقاء في سوق العمل التنافسي.

ومن المهام الرئيسية التي تقوم بها المشاغل المحمية المتطورة:

- تأهيل مهني للمعوقين من خلال التشغيل والتقييم والإرشاد والتدريب المهني والتكيف العملي.
- الرعاية الصحية والطبية والتأهيل الطبي.
- مساعدة المعوقين على الحصول على الأجهزة التأهيلية والأطراف الصناعية.
- تقديم الخدمات الاجتماعية والثقافية.
- المساعدة على إيجاد أعمال مناسبة لهم في سوق العمل المفتوح عندما يكونوا قد أصبحوا قادرين على العمل خارج المحمية (المعايطة والقمش، 2007).

3. **العمل على الحساب الخاص – المشاريع الفردية:** أن يقوم المعاق بتأسيس مشروع خاص وإدارته على مسئولية وهذا النوع كثيراً ما يستخدم عندما يكون المعاق في مناطق بعيدة عن المدن وكذلك إذا كان لديه صعوبة في التنقل وهذه المشاريع قد تكون مدعومة من الدولة (Bitter, 1979).

ولنجاح هذه المشاريع لابد من توفر العوامل الآتية:

أ. وجود الحس التجاري والقدرة على إدارة المشروع لدى المعاق.

ب. معرفة أساليب المال والتسويق.

ج. توفر رأس مال كاف لبدء المشروع وتغطية النفقات الضرورية.

د. توفر الاستعدادات والرغبة في هذا العمل والقدرة على تحمل المشاق.

ه. معرفة السلع المطلوبة في سوق العمل.

ومن محددات هذا النمط من التشغيل:

- أنه لا يناسب جميع الإعاقات خاصة الشديدة منها.
- يحتاج إلى رأس مال مناسب وكافٍ.
- يحتاج إلى خبرة كافية في الأعمال التجارية.

ويستطيع الشخص الذي يرغب في فتح مثل هذه المشاريع أن يأخذ دورة قصيرة ومكثفة تساعد على إدارة المشروع، وتقوم بعض الدول بتزويد المعاقين برأسمال من أجل تغطية نفقات المشروع، والمساهمة في حل أي مشكلة تواجه المعاق (الزعم، 2205).

4. **العمل في المنزل:** يتميز هذا النمط من التشغيل بالتخلص من مشكلة المواصلات من وإلى العمل، لأن بعض المعاقين الذين يعانون من إعاقة عقلية أو حركية لا يستطيعون التنقل إلى مراكز العمل البعيدة عن منازلهم، وفي الأرياف لا تخرج بعض النساء للعمل بسبب العادات والتقاليد والعمل وهنا يمكن أن يكون صناعياً أو حرفياً ويحتاج إلى خدمة منظمة ومتكررة ومتابعة مستمرة من أجل نجاح هذه

المشاريع لمساعدة المعاقين لكسب العيش الكريم ولنجاح هذا النمط من التشغيل يجب أن تتوفر العوامل الآتية:

أ. توفير وسائط نقل مناسبة لتأمين المواد الخام للعاملين في منازلهم وتجميع المنتوجات من أجل تسويقها.

ب. تنظيم عملية الشراء والبيع من خلال عقود واتفاقيات لاستمرارية تشغيل المعوقين في المنزل.

ج. متابعة الأشخاص في منازلهم من قبل اختصاصي تأهيل لتقديم النصح والإرشاد والتعليمات الضرورية والإشراف المتواصل عليهم.

د. تنويع الأعمال لتتناسب مع استعدادات وميول وقدرات ومهارات الشخص المعوق (المعايطة والقمش، 302:2007).

5. **العمل في المشاريع العائلية:** إن هذا النوع من التشغيل سائد في الدول النامية وفي بلادنا العربية حيث يساهم الفرد المعاق بالأعمال الإنتاجية مثل الزراعة والصناعة، وذلك تحت رعاية الأب ويستغل الطفل المعاق في الأعمال البسيطة، أما في المدن فيغلب على هذه المشاريع الطابع الحرفي والصناعي ويتم تدريب الشخص المعاق من قبل رب الأسرة.

ومن مميزات العمل في المشاريع العائلية ما يلي:

أ. يبقى المعوقون الذين بحاجة إلى عناية وترتيبات خاصة في جو عائلي يتلقون الخدمة بسهولة ويسر.

ب. يتم تكييف العمل في المشروع العائلي تلقائياً بما يتلاءم وقدرات ومهارات الشخص المعوق.

ج. يحد هذا النمط من العمل من انقراض أو تلاشي عدد من المهن والصناعات في العائلة. (الزعم، 2005).

6. **تعاونيات المعوقين:** هي مؤسسة موجهة نحو المساعدة الذاتية وتتكون من أشخاص يعانون من ضعف قدرات العمل لديهم وضعف حالتهم الاقتصادية، ويتم تمويل هذه المؤسسة من قبل العاملين فيها كما يديرها الأعضاء العاملون أنفسهم وتوزع

الأرباح حسب الدخل الوارد إلى المؤسسة، ويعمل في هذه المؤسسات خليط من الأشخاص المعوقين.

ومن أهداف هذه المؤسسات (تعاونيات المعوقين) ما يلي:

- المساعدة المتبادلة والتطوير الاجتماعي.
- الحرية الشخصية.
- الاتصال والتدريب الفني والرعاية الاجتماعية.

المبادئ الأساسية في تشغيل المعوقين

هنالك مجموعة من المبادئ الأساسية الواجب مراعاتها في تشغيل المعوقين وهي:

- أن يكون التشغيل مرتبطاً بالتدريب الذي تلقاه المعوق.
- تجنب تخصيص وظائف محددة لمجموعات محدودة من المعوقين.
- عدم تعريض المعوق للخطر.
- أن يكون التدريب له علاقة بميول واستعدادات وقدرات الشخص المعوق.
- عدم تعريض سلامة الآخرين للخطر من خلال عمل المعوق.
- يجب دراسة بيئة العمل وظروف الاستخدام لأنها ضرورية كالعمل نفسه.
- عدم التمييز والتفريق بين المعوقين في أماكن عملهم وعدم معاملة البعض منهم معاملة خاصة. (Bitter, 1979).(المعايطة والقمش، 282:2007)..

معوقات استخدام المعوقين وتشغيلهم

هنالك العديد من المعوُقات التي تواجه عملية استخدام المعوقين وتشغيلهم ومن أهم هذه المعوقات ما يلي:

1. **مواقف المجتمع المحلي:** بعض المجتمعات المحلية تقوم بفرض قيود على الشخص المعوق كأن يبقى في بيته أو في مؤسسة رعاية ولذلك فإن المجتمع لا يشجع تشغيل المعوقين ودمجهم في نشاطات الحياة العملية.
2. **المعوقات الاقتصادية:** إن الوضع الاقتصادي المتدني له أثر سلبي على تشغيل المعوقين لأن تدني المستوى الاقتصادي يؤدي إلى البطالة لدى العاديين مما يجعل

هنـاك صـعوبة في تـشغيل المعـاقين وإقنـاع أصـحاب الأعمـال باسـتخدام المعوقين.(Bitter, 1979).

3. **مواقف أصحاب العمل**: يواجه المعوقون مقاومة من جانب أصحاب العمـل عنـد عملية استخدامهم وتعزى هذه المقاومة إلى العوامل الآتية:
   أ. يفضل أصحاب العمل استخدام الأشخاص غير المعوقين في العمل.
   ب. النزوع إلى استخدام معايير قاسية وغير واقعية عند استخدام المعوقين.
   ج. عدم المعرفة الكافية بإمكانات وقدرات الأشخاص المعوقين.
   د. تخوف أصحاب العمل من خوض تجربـة اسـتخدام المعـوقين وخـصوصاً فيمـا يتعلق بالإنتاجية، وتعرض المعوقين لإصابات العمل، والمسؤولية القانونية تجـاه الحوادث والمطالبات وظاهرة التغييب عن العمل (Bitter, 1979).
4. **موقف العمال الآخرين**: قد يعارض العمال قبول عامل معوّق بيـنهم لاعتقـادهم أن هذا العامل سيكون إنتاجه قليلاً مما يؤثر على عملية الإنتاج الكليـة لهـم، وقـد يخشي العمال الآخرون أن يكون الشخص المعاق مصاباً بأمراض معدية.
5. **موقف المعوقين وأسرهم**: في المجتمعات التي توفر العطف والحماية الزائدة للمعوق فإنه يصعب إقناعه وأسرته بفوائد ومزايا التأهيل والتدريب ومن ثم التشغيل، كمـا أن الأشخاص الذين أصبحوا معاقين أثناء العمل يرفضون العمل خوفاً مـن عـدم أخذ التعويضات أو إعانات الإصابة (الزعم، 2005).
6. **المعوقات المعمارية**: قد يصعب وصول المعاق إلى مناطق العمـل بـسبب بعـد هـذه الأماكن عن السكن وعدم وجود التسهيلات داخل العمارة التي يوجد بها العمل، مثل المصاعد في كودة البناء التي تناسب وضع المعاق (Bitter,1979).

متطلبات ودور الموظف المسؤول عن تشغيل المعوقين

يعاني الموظف المسؤول عن التشغيل مهمة شاقة لأنها تتطلب مواصفات خاصة ومجموعة من الصفات والخصائص التي يجب توافرها في الشخص الذي سـيقوم بهـذه المهمة، بالإضافة إلى توفر الحد المطلوب من المؤهلات والخبرات العملية والـتي يفـضل أن تكون في المجال الاجتماعي أو الإدارة العامة.

ومن صفات هذا الشخص:

1. الاهتمام بالمعوقين وتوفر الرغبة الحقيقية في مساعدتهم.
2. أن يكون مدركاً ومتنبهاً لاحتياجات المعوقين وله دراية بالمشكلات التي يواجهونها.
3. أن يكون قادراً على مساعدتهم ضمن المشكلات التي يواجهونها.
4. أن يتميز بالصبر والتحمل والمتابعة.
5. أن يكون حاصلاً على الاستشارة الطبية لتحديد القدرات الجسدية والعقلية للفرد المعوَق.
6. أن يتصف بالمعرفة الجيدة بطبيعة الإعاقة المختلفة والخصائص الجسدية والنفسية للإعاقة وعلاقتها بالمتطلبات المهنية.
7. أن يتصف بالقدرة على العمل كعضو فعَال في فريق التأهيل والذي يضم اختصاصيوا تأهيل وأطباء وأصحاب أعمال، والمشاركة الفعالة في المناقشات التي تؤدي إلى تأمين استخدام المعوقين. (المعايطة والقمش، 2007).

المهام التي يقوم بها الشخص المسؤول عن التشغيل:

- تسجيل الأشخاص المعوقين طالبي العمل.
- تحديد المؤهلات المهنية للمعوقين المتقدمين للعمل وذلك بعد الحصول على معلومات كافية عن خبراته بالعمل والتدريب المهني وخصائصه الشخصية وميوله.
- تقديم الإرشاد والتوجيه للأشخاص المعوقين حول فرص العمل المتوفرة والممكنة.
- تقديم المشورة لأصحاب العمل حول إمكانيات تكييف بيئة العمل بحيث تسمح أو تسهل استخدام العمال المعوقين.
- الدراسة المستمرة لسوق العمل لمعرفة المهن المطلوبة.
- تحديد مواقع وأماكن وجود فرص العمل للمعوقين عن طريق مصادر مثل:
  - الأعمال والوظائف الشاغرة في مديريات ومكاتب العمل.
  - الاتصال المباشر مع الشركات والمصانع والمؤسسات الصناعية والتجارية.

- إعلانات الصحف والمجلات.
- منظمات أصحاب العمل ونقابات العمال.
- غرف التجارة والصناعة.

• متابعة المعوقين في أماكن عملهم بهدف:

- تقديم التسهيلات التي تساعدهم على التكيف في العمل.
- ضمان تحقيق الاستقرار الوظيفي.
- ضمان تحقيق أرباح المعوقين الاقتصادية والاجتماعية.

• الاتصال والتنسيق مع أصحاب العمل لتأمين عقود عمل للمشاغل المحمية والمشاغل الإنتاجية (الزعمط، 2005).

العناصر التي تتعلق بقدرة المعوّق على العمل

1. عناصر تتعلق بالمعوّق مثل:

أ. نوع ودرجة الإعاقة.

ب. سبب وزمن حدوث الإعاقة.

ج. درجة التكيف مع الإعاقة.

د. القدرة العملية والعقلية المتبقية.

ه. محاذير العمل.

و. التشخيص الطبي والمهني.

2. عناصر تتعلق بالبيئة الاجتماعية:

أ. بعد البيت عن مكان العمل والتدريب ووسائل المواصلات.

ب. اتجاهات أصحاب العمل والزملاء نحو المعوق وعمله.

ج. ظروف العمل في المؤسسة.

د. ظروف الأسرة ونظرتها نحو المعوق وعمله.

ه. إمكانية التدريب أثناء العمل.

مقترحات لتسهيل تشغيل المعوقين وإيجاد فرص عمل لهم

تشير معظم الدراسات في معظم الدول إلى أن تشغيل المعوقين ليس أمراً سهلاً، ولتسهيل عملية التشغيل هناك بعض الاقتراحات مثل:

1. **التدريب الصحيح:** وهذا يعني أن يتدرب المعوق على مهن تخفض إلى أقصى درجة ممكنة من أثر الإعاقة على الإنتاج بالإضافة إلى ذلك أن تكون رائجة مما يساعد المعوق على الكسب المادي والتقدم المعنوي وقد أكد الكثير من المعنيين على الأهمية القصوى لمسح سوق العمل من أجل توفير موسوعة المهن المحلية التي تصف المهن المتاحة وتوضيح المهام الواجب أداؤها في كل مهنة وظروف العمل التي تحيط بها والمستقبل المنظور لرواجها كما يجب التدريب في ظروف مشابهة لظروف العمل المفتوح. (الزعمط، 2005).

ومن أسباب النجاح في المهنة التأهيل الجيد والمتمثل في الإعداد الأكاديمي والتدريب على ممارسة العمل، فقد أشارت الدراسات أن الأشخاص المعاقين الذين يحصلون على تعليم أكاديمي مرتفع يساهم في اختيارهم العمل المناسب لقدراتهم ويستمرون في العمل ويحصلون على مردود اقتصادي يغطي حاجاتهم.

أما الأشخاص الذين لا يحصلون على تعليم أكاديمي مرتفع فإنهم لا يختارون المهنة المناسبة وقد لا يستمرون طويلاً في نفس المهنة، من هنا كان التعليم والتدريب لهما دور أساسي في تشغيل المعاقين والمساهمة في دعم الاقتصاد الوطني. (Rosenberg, 1978)

2. **توعية المعوق وصاحب العمل:** إن التدريب وحده لا يكفي للنجاح في العمل بل يجب توعية المعوق بطبيعة موقف المجتمع وأصحاب العمل من المعوقين والإعاقة ويجب أن يدرك المعوق أن الموقف الاجتماعي لن يتغير إلا عندما يضرب المعوقون الأمثال العملية على أنهم قادرون على الإنتاج والتكيف ويجب أن يدرك المعوق أن سوق العمل يقيس الناس بناءً على كمية الإنتاج.

أما صاحب العمل فكثيراً ما يلقي مسؤولية تشغيل المعوقين على الحكومة مثل الشؤون الاجتماعية وقد يتبرع بدفع مبلغ من المال صدقة بدلاً من تشغيل المعوق

مما يعكس سوء النية لدى أصحاب العمل، من هنا وجب على المعنيين بتدريب المعوقين وتشغيلهم أن يبقوا على اتصال دائم بأصحاب العمل وأن يدعوهم إلى مشاهدة المتدربين في عملهم وأن يوثقوا صلات وحدات التدريب بالسوق المحلي التي تعطي مؤشراً على حسن التدريب ويفترض أن يرسل المتدرب في نهاية فترة التدريب ليعمل دون اجر لدى إحدى وحدات سوق العمل المفتوحة كوسيلة لإقناع أصحاب الأعمال بكفاءة المعوقين دون ان يخسر صاحب العمل شيئاً.

3. **التدابير التشريعية:** هي أحد أساليب توفير فرص العمل للمعوقين عن طريق سن التشريعات التي تتضمن نظام الكوتا (الحصة) ويعني إلزام صاحب العمل بتشغيل أشخاص معوقين بما يتفق مع نسبة محددة من إجمالي عدد العمال

ومن ايجابيات هذا النظام:

- يؤكد دعم الحكومة لتشغيل المعوقين والمساهمة في تأهيلهم وإدماجهم.
- يشجع أصحاب العمل على تشغيل العمال المعوقين ويعترف بمهاراتهم وقدراتهم المتبقية.
- يساهم في إقناع أصحاب العمل بأن مسؤولية تشغيل المعوقين يجري تقاسمها مع القطاعين العام والخاص.
- يوفر فرص عمل للأشخاص المعاقين العاطلين عن العمل.

ومن سلبيات هذا النظام:

- أنه يؤدي إلى سوء العلاقة بين العامل (المعاق) وصاحب العمل حيث تبدأ الكراهية بينهما مما يؤدي إلى عدم استمرارية علاقة العمل.
- إن اللجوء إلى نظام (الكوتا) هو تصريح بأن العامل المعوق لا يساوي غيره من العمال بالكفاءة وإذا صح ذلك فليس من العدل فرضه على الاقتصاد الوطني.
- غالباً ما يكون صاحب العمل أقوى نفوذاً من العامل فإنه يستطيع أن يستفيد من القضايا أكثر من المعاق وبالتالي يبقى القانون غير فعّال في توفير العمل للمعوقين.

- إن هذا النظام يتجه إلى الكم ويهمل الكيف وأنه بإمكان صاحب العمل أن يهمل المعوقين الذين هم أكثر حاجة إلى الحماية فيختار الافضل ويكون هدفه التخلص من المسؤولية القانونية.
- غالباً ما يلجأ صاحب العمل إلى حرمان العامل المعوق من فرص التقدم في الوظيفة.
- يضع هذا القانون حداً أعلى للنسبة التي يستخدمها صاحب العمل من المعوقين من حيث لا يقصد.

4. **قيام الحكومة بدور ريادي:** إن مؤسسات القطاع العام تستخدم عدداً كبيراً من الأشخاص وبإمكانها أن تضرب مثلاً على صحة ما تدعو إليه من تشغيل المعوقين وتستطيع الحكومة القيام بدورين متكاملين وهما:

- استخدام موظفين معوقين يتقاضون الرواتب ذاتها التي يتقاضاها أندادهم المساوون لهم كفاءة وإنتاجية ومن الضروري أن يستخدم المعوقون في وظائف مختلفة من حيث المسؤولية ومن حيث النوع.
- قيام موظفي الحكومة من الشركات ذات الاقتصاد المختلط بتبني سياسة استخدام المعوقين استخداماً حقيقياً مبنياً على الكفاءة الإنتاجية وسوف يؤدي ذلك إلى إقناع مؤسسات القطاع الخاص بجدوى الاستفادة من طاقات المعوقين الإنتاجية.

5. **نظام الدعم المتناقص:** يقوم هذا النظام على تكفل الحكومة بدفع راتب المعاق الذي يعمل لدى شركة ما مدة ثلاثة أشهر، أما الثلاثة أشهر التي تليها فتدفع نسبة 75٪ من راتب المعاق أما صاحب العمل فيدفع 25 ٪، وفي الثلاثة أشهر التي تليها تدفع الحكومة نسبة 50٪، وما تبقى على صاحب العمل ويستمر هذا التناقص حتى تنتقل مسؤولية دفع الراتب كاملا على صاحب العمل.

6. **قيام الإعلام بدور منطقي هادف:** لا توجد دراسات تبين لنا الاعتبارات التي يجب أن يراعيها الإعلام عند تعرضه لاستخدام المعوقين إلاّ أن هناك بعض الملاحظات على الدور الذي يقوم به الإعلام مثل:

- الإعلام الذي يفتقر إلى التجربة لا تتوفر فيه المصداقية.
- اللقاءات الشخصية التي يشارك فيها المعوقون أنفسهم هي أبلغ أثراً من اللقاءات التي يجري بها الحديث عن المعوق في حال غيابه.
- الحملات الإعلامية المكثفة لا تلقى ميولاً حسناً عند الناس.
- الجرعات الإعلامية المنتظمة القصيرة هي أبلغ في نفس الناس من الحملات المكثفة.
- إن التعرض المباشر لقضية المعوقين يفقدها كثيراً من تأثيرها خصوصاً إذا تكرر ذلك، إنما التعرض غير المباشر هو أقوى أثراً ومن شأنه أن يدعو الناس إلى ما يريد الموجه الإعلامي أن يوصله إليهم (الزعمط، 2005).

إعداد المعوقين للعمل

يعتبر التأهيل المهني أعلى مستويات البرامج التي تقدم للمعاقين وذلك من أجل إعدادهم للعمل وتشير نظريات التطور المهني بأن الإنسان عندما يعمل في مهنة ما يحقق ذاته من خلال هذه المهنة، هذا عدا عن الكسب المادي والاكتفاء الذاتي الذي يحصل عليه عندما يعمل مما يجعله معتمداً على نفسه.

فعمل المعوق أساسي في عملية التأهيل وواجب أخصائي التشغيل إعداد المعوق لمهنة ما بعد أن يتم تدريبه عليها وإعداده للعمل في السوق المفتوح، كما يجب على أخصائي التشغيل أن يدرب الشخص المعاق على إعداد طلبات العمل وأصول المقابلة وكيفية البحث عن العمل المناسب ومصادر التشغيل، والمهم أن نعد المعوق للعمل معتمداً على نفسه ليستطيع التكيف مع العمل ولا يفشل في حالة تغيير عمله أو إذا واجهته مشكلة (الزعمط، 2005).

متابعة المعوق في سوق العمل

إن متابعة المعوق في سوق العمل هي مراقبته من حين إلى آخر والتأكد من استقراره في العمل ومدى تقدمه ومستوى الأداء الذي وصل إليه في سوق العمل

المفتوح، وتكيفه مع العمل وصاحب العمل وبعد أن يتم تشغيله يقوم أخصائي التشغيل بمتابعته من أجل:

- التحقق فيما إذا كان الاستخدام في العمل أو خدمات التدريب أو إعادة التدريب المهني قد أثبتت صلاحياتها وكذلك تقييم فعالية طرق التأهيل.
- العمل قدر المستطاع على إزالة العقبات التي قد تمنع الشخص المعوق من إعادة الاستقرار في عمله بشكل مرضٍ بعد أن حصل على العمل.

الجهات التي تقوم بالمتابعة

قد تختلف طبيعة المتابعة من شخص معاق لآخر وقد تختلف المتابعة أيضاً حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها، فالحالات الخفيفة قد لا تحتاج إلى متابعة أو قد تحتاج إلى قليل من المتابعة وخاصة في بداية العمل أما الإعاقات الشديدة فقد تحتاج إلى متابعة مستمرة ومكثفة أحياناً أما الجهات التي تقوم بالمتابعة فهي:

1. المرشد أو المدرب العامل في برامج الإعداد المهني في مؤسسات التشغيل التابعة للدولة.
2. مندوب مؤسسة التشغيل في الدولة.
3. مندوب وزارة العمل.
4. مندوب مؤسسة التدريب المهني (القطاع الرسمي أو الحكومي).
5. مندوب نقابات العمال (جامعة القدس المفتوحة، 1997)

وتؤكد التوصية الدولية رقم (99) المتعلقة بتشغيل المعاقين على ضرورة المتابعة للأسباب التالية:

- التأكد من أن تعيين المعاق في عمل ما قد أدى إلى نتائج مرضية والتأكد من فاعلية المبادئ والوسائل الإرشادية المهنية.
- العمل قدر الإمكان على إزالة العقبات التي قد تحول دون إعادة تعيين الشخص المعاق في عمل ما بصورة مرضية.
- أن يدرك المعاق أن الاهتمام الذي أولاه إياه المسؤول عن التعيين لن يتوقف بعد أن تتم عملية التعيين.

- التغلب على المتاعب الثانوية التي قد تعوق مزاولة المعاق للعمل بصورة مرضية.
- التفكير بتشغيل المعاق في عمل بديل إذ ا لم يوفق في العمل الحالي.
- جمع معلومات يمكن من خلالها تقييم أنشطة التأهيل المهني. (جامعة القدس المفتوحة، 1997).

الخطوات التي يجب اتخاذها عند تخطيط مشاريع تأهيل وتشغيل المعوقين

- تقدير حجم المشكلة: أي بحث مدى الحاجة الفعلية إلى خدمات التأهيل الاجتماعي والطبي والنفسي والمهني للمعوقين.
- إعداد مشروع أولي يتضمن بيان الموظفين الفنيين اللازمين وميزانية الإنشاء وميزانية المصروفات السنوية.
- حصر الجهات التي تعنى برعاية المعوقين أو التي يمكن الإفادة من خدماتها عند إقامة برامج التأهيل وكذلك جمع المعلومات عن التشريعات والقرارات والامتيازات التي يمكن إفادتهم منها.
- حصر فرص العمل المتاحة لدى أصحاب العمل في القطاعين الحكومي والأهلي.
- تصنيف هذه الأعمال من حيث تعارضها مع كل نوع من أنواع الإعاقات.
- توجيه كل معوق مهنياً في حدود المهن والأعمال التي تحتاج إلى القدرة المفقودة ثم تهيئة التدريب المناسب لحالته إذا كان محتاجاً للتدريب.
- إذا لم تتوفر القدرة على توفير فرص العمل لعدد كبير من المعوقين عندها يجب التفكير في إنشاء المصانع والمشاغل الخاصة (المشاغل المحمية).
- إعلام الموظفين بوجود خدمات تأهيل ونظام الإفادة منها حتى يتمكن المعوقون من التقدم إليها والإقبال عليها.
- تقويم الأسلوب التنفيذي للخطة من آن لأخر وتطويرها كلما اكتشف ما يدعو لتطويرها.

هذا ويجب وضع خطط تأهيل وتدريب مهني للمعوقين في الريف وأخرى في المدن لاستيعاب المعوقين في القطاعين الريفي والحضري كما ويجب قبل فتح أي

مشغل معرفة مدى الإقبال على المهن في سوق العمل المحلية ومدى تكاليف التدريب. (يحيى، 1984).

القوانين والتشريعات الأردنية التي تؤكد على تأهيل وتشغيل المعوقين

- تؤكد الفقرة (أ) من المادة (3) من القانون رقم (12) لسنة 1993 على حق المعوقين في الاندماج في الحياة العامة للمجتمع.
- كما تؤكد الفقرة (ز) المادة (3) من نفس القانون على حق ذوي الإعاقات المتعددة والحادة في التعليم والتدريب والتأهيل.
- يشير البند (3) من المادة (4) من نفس القانون إلى أن وزارة التنمية الاجتماعية تشرف على جميع المؤسسات والمراكز التي تعنى بتأهيل المعوقين ورعايتهم وإغاثتهم في القطاعين العام والخاص.
- كما تشير الفقرة (و) البند (1) من المادة (4) من نفس القانون إلى أن توفر وزارة العمل ومؤسسة التدريب المهني البرنامج والخطط وإجراءات التقييم الكفيلة بتحقيق التدريب المهني المناسب للمعوقين وتطوير قدراتهم وإيجاد فرص العمل الملائم ودعم مشاريع المشاغل المحمية.
- ويشير البند (1) من الفقرة (هـ) من المادة (4) من نفس القانون إلى أن تستخدم مؤسسات القطاع العام والخاص والشركات التي لا يقل عدد العاملين فيها عن (25) عاملاً ولا يزيد عن 50 عاملاً واحداً من المعوقين وإذا زاد عدد العاملين في أي منها على 50 عاملاً تخصيص ما لا تقل نسبته عن 2٪ من عدد العاملين للمعوقين على أن لا يتعارض نوع الإعاقة مع طبيعة العمل في المؤسسة (الغرير، 1995).

قضايا ومشكلات في تشغيل المعوقين

هنالك العديد من القضايا التي ظهرت حول عملية تشغيل المعوقين وهذه القضايا هي:

1. **قضية توفر فرص العمل للمعوقين:** ويقصد بذلك أن برامج التأهيل وخاصة برامج التأهيل المهني، قد تعمل على مدى عدد من السنوات من التدريب على إعداد

الفرد لمهنة ما ولكن المشكلة هنا تكمن في موقف بعض أصحاب العمل وغالباً ما يكون موقف هؤلاء الرفض بفكرة تشغيل المعوقين المؤهلين أو تشغيلهم بأجور قليلة.

2. **قضية جدوى التشغيل في المشاغل المحمية:** حيث تعمل بعض الدول على توفير فرص العمل للمعاقين في المشاغل المحمية مقابل أجر متفق عليه وبغض النظر عن كمية ونوعية الإنتاج الذي يقوم به المعاق ويترتب على ذلك أن تتكفل الدولة بالأعباء الاقتصادية لتلك المشاغل المحمية دون أن يكون توازن بين كلفة التشغيل وقيمة الإنتاج مما يثير الكثير من الأسئلة حول جدوى فرص التشغيل في المشاغل المحمية.
3. **قضية الإشراف والمتابعة:** ويقصد بذلك نوعية الإشراف على برامج التشغيل هل هي حكومية أم خاصة ؟ ومن يقوم بعملية المتابعة وتقييم فعالية برامج التشغيل.

أمثلة ايجابية على نتائج تشغيل المعاقين

- توصل استقصاء أجرته إدارة الاستخدام الوطني الكندية تم تطبيقه على (2315) عاملاً معاقاً إلى أن (1.8٪) فقط كان لديهم جودة عمل أقل من العاديين، أما بالنسبة لمعدل الحوادث فإن (56.6٪) من العينة كان معدل الحوادث لديهم مساوياً لمعدل حوادث العاديين، و(39.6٪) من العينة كانت نسبة الحوادث لديهم أقل من العاديين.
- كما أجري استقصاء في جمهورية مصر العربية حول إنتاجية العمال المعاقين، اتضح من خلاله أن إنتاج العمال المعاقين كان أعلى بنسبة (10٪) من العاديين، وقد أشار الاستقصاء إلى نسبة التغيب لدى العمال المعاقين أدنى بنسبة (12٪) من العمال العاديين. (جامعة القدس المفتوحة، 1997).
- ومن الأمثلة الايجابية في تأهيل وتشغيل المعاقين مركز التأهيل بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية، حيث يتم تدريب المعاقين حسب قدراتهم على المهن الآتية:

- النجارة والكهرباء.
- الآلة الكاتبة والحاسب الآلي.
- تجليد الكتب والسنترال.
- الخياطة والتطريز للنساء.

وبعد إنهاء مرحلة التدريب يتولى المركز تشغيل المعاقين في الوظائف الحكومية أو المؤسسات العامة والخاصة ومن ثم متابعة المعاق أثناء العمل لمعرفة مدى الاستفادة التي حققها من التدريب، كما يقوم المركز بتجهيز بعض المشروعات الفردية والجماعية لخريجي المركز.

هذا ويتسع المركز إلى (600) معاق ومزود بطاقم من الموظفين (ممرضون أخصائيون في العلاج الطبيعي، مدربو علاج بالعمل، أخصائيون اجتماعيون) (الجزيرة عدد (10150) 2000).

أمثلة على مراكز التأهيل والتشغيل والمشاغل المحمية في الأردن

1. المشاغل المحمية لقسم النجارة في مركز مؤتة للتربية الخاصة في الكرك يتضمن (50) معاقاً من فئة الاعاقة العقلية والسمعية ويهدف هذا المشروع إلى تشغيل المعاقين الذين أنهوا تدريبهم في المركز.
2. مركز التأهيل والتشغيل المهني في الرصيفة والذي تأسس في عام 1973 للذكور، حيث يتدرب فيه ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة من مختلف الإعاقات.
3. مركز الشابات المسلمات، تأسس عام 1974 في عمّان - للذكور والإناث - ويدرب المعاقين على الزراعة والأشغال اليدوية ويرتبط بهذا المركز مركز التشغيل المهني في سحاب (المنطقة الصناعية).
4. مركز التأهيل المهني إربد، تأسس عام 1974 للذكور والإناث ويشمل مختلف الإعاقات البسيطة والمتوسطة ويتم تدريب المعاقين على النجارة والأحذية والخيزران.
5. المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية- صويلح 1968.
6. مركز نازك الحريري، (الشواهين 1989).

مراجع الفصل الثامن

المراجع العربية

- جامعة القدس المفتوحة (1997). التأهيل المهني والاجتماعي للمعاقين، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق.(1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- الزعمط، يوسف (2005). التأهيل المهني للمعوقين، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- الشواهين، علي. (1989). تقويم خدمات التأهيل المهني للمعوقين عقلياً في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- صحيفة الجزيرة، المملكة العربية السعودية، العدد (10150). الخميس 13 تموز/ 2000م.
- الغرير، أحمد. (1995). التربية الخاصة في الأردن.
- المعايطة، خليل والقمش، مصطفى (2007). أساسيات التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع.
- يحيى، خولة.(1984). واقع ومستقبل مؤسسات تأهيل المعوقين في الأردن.

المراجع الأجنبية

- Bitter ,J. A(1979) Introduction To Rehabilitation, st Louis the Civ: Mosby.
- Jornal (1997) Conceptual mythological rehabilitation outcomes for adults who are visually impaired, Visual Impairments Blindness, may-April .
- Rosenberg, Janet. (1978) The relationship of Types of post High school Elocution to occupation & Economic Independence of physically H&I capped Adults PH.D.Rehabilition Literature Vo 1.39 No. Z.

الفصل التاسع

قضية التأهيل المجتمعي (CBR) لذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

مفهوم التأهيل وإعادة التأهيل

فلسفة وأهداف التأهيل

أنواع التأهيل

ماهية التأهيل المجتمعي (CBR)

المبادئ الأساسية في التأهيل المجتمعي

أهداف التأهيل المجتمعي

فلسفة التأهيل المجتمعي

مبررات ظهور فكرة التأهيل المجتمعي في دول العالم الثالث

التطور التاريخي للتأهيل المجتمعي

أساليب التأهيل

أساليب تشغيل المعوقين ضمن نظام التأهيل المجتمعي

مواصفات التنظيم الفعّال للتأهيل المجتمعي

نماذج من تجارب بعض الدول في تطبيق نظام التأهيل المجتمعي

مراجع الفصل التاسع

الفصل التاسع

قضية التأهيل المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

التأهيل المجتمعي Community – Based Rehabilitation (CBR) هو مفهوم تستعمله منظمة الصحة العالمية (WHO) لوصف الأسلوب الذي يهدف إلى دمج الأشخاص ذوي الإعاقات داخل مجتمعاتهم. وهو مفهوم حظي بالكثير من الدعم العالمي، ولكنه واجه أيضاً الكثير من التساؤلات والجدل حول كيفية وآلية تطبيقه في مختلف دول العالم.

تمتاز برامج التأهيل المجتمعي بشكل عام بتمركزها وانطلاقها من وسط المجتمع المحلي. وتستخدم هذه البرامج التكنولوجيا البسيطة، غير المكلفة، والمناسبة. كما أنها تعتمد على مبادرة المجتمع المحلي وخصوصاً الأشخاص ذوي الإعاقة وعائلاتهم. وتستعين هذه البرامج بالأخصائيين لتقديم الاستشارة والمساعدة في تنفيذ المبادرات للعمل.

ومع أن مفهوم التأهيل المجتمعي قد انطلق أساساً من الاهتمام والقلق من عدم تمكن المؤسسات الرسمية والمتخصصة في الدول النامية من تقديم خدمات التأهيل المطلوبة لسد حاجات هذه الدول، إلا أن كثيراً من مبادئه وممارساته قد طبقت أيضاً وأثبتت فاعليتها في نواحي كثيرة من الرعاية المجتمعية في عدة بلدان متطورة (المعايطة والقمش، 2007).

مفهوم التأهيل وإعادة التأهيل

Concept of Habilitation And Rehabilitation

إذا كانت التربية الخاصة هدفها العمل على تنمية طاقات وإمكانات الفرد في أقصى درجة ممكنة تتيح له استغلالها فإن التأهيل يأتي مكملاً لهذا الجانب وذلك

بهدف مساعدة الفرد لاستغلال هذه القدرات في المجالات المناسبة والمفيدة في حياته لجعله مستقلاً ومنتجاً ومعتمداً على نفسه، حيث أضحى التخطيط للصحة مرتبطاً بعنصري الوقاية والعلاج وكذلك ارتباط الصحة وتأهيل المعاقين بقضايا التنمية حيث أن كل دولار ينفق على برامج تأهيل المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية يعود على خزينة الدولة بتسعة دولارات كضريبة دخل ناتجة عن عمل المعاق بما يعادل (450) مليون دولاراً سنوياً (درينعة، دت).

وقد عرفت منظمة الصحة العامة (WHO) عملية التأهيل بأنها "عملية استفادة من الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية من أجل تدريب وإعادة تدريب أفراد المجتمع وذلك لتحسين مستوياتهم الوظيفية". أما منظمة العمل الدولية فقد عرفت التأهيل بأنه "خدمات ومراحل متصلة ومنسقة بهدف جعل المعاق قادراً على استرداد ما يمكنه من قدرات بدنية وذهنية واجتماعية ومهنية واقتصادية." (القريوتي وبسطامي، 1995).

ويعرفه (الشعيبي، 2002) أنه تحفيز لطاقات الفرد المعوق بالأساليب والوسائل المناسبة لإعاقته بهدف إعادته وتمكينه من المشاركة في مجتمعة والتغلب على رواسب الاختلاف في نفسه بتزويده بالأدوات الأساسية الضرورية لحياته الآمنة وتثقيفه بما يلزم بأساليب التكيف الاجتماعي والتي تكفل في محيطه انطلاقاً من قاعدة تكافؤ الفرص في المجتمع.

فلسفة وأهداف التأهيل

تتركز فلسفة التأهيل على الإنسان حيث هو المستهدف ولا يستطيع العيش بمعزل عن بقية الأفراد وأن عملية التأهيل هي مسؤولية اجتماعية تتطلب التخطيط والعمل والدعم الاجتماعي على كافة المستويات، وكذلك اعتماد الفرد على ذاته واستقلاليته، وتقبل المعاق اجتماعياً واحترام حقوقه المشروعة، فالتأهيل شكل من أشكال الضمان الاجتماعي للمعوق من أجل تكيفه (الزعمط، 1993) (الريحاني 1981)، كما وأن أهداف التأهيل تتركز على توفير الإمكانات اللازمة في مجال العلاج والرعاية الطبية والنفسية والاجتماعية للمعوق إضافة لإتاحة فرص التعليم والتدريب

والتأهيل المهني وفرص العمل وتمكينهم من الاندماج الاجتماعي، ووضع وتهيئة كافة الوسائل لهم للنمو، ووضع السياسات التي تكفل لهم حق المساواة مع غيرهم، إضافة لتوفير فرص الوقاية والعلاج والتأمين ضد حالات العجز والشيخوخة (الزعمط، 1993).

أنواع التأهيل

أولا: التأهيل النفسي Psychological Rehabilitation: حيث تلعب الإعاقة دوراً في شخصية الفرد المعاق، وردود أفعاله، وتحد من أدائه وتكيفه، فالتأهيل النفسي هو مجموعة متكاملة من الخدمات المتخصصة بهدف مساعدة الفرد على مواجهة المشكلات وتحديد أسبابها وفهمها لاتخاذ القرارات الملائمة من خلال فهم شخصيته وقدراته لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التكيف، والعمل للوصول إلى مفهوم إيجابي للذات، ويأخذ التأهيل النفسي أشكالاً مثل الإرشاد والعلاج والطب النفسي والتوجيه المهني.

ثانيا: التأهيل الاجتماعي Social Rehabilitation: حيث يعرَّف على أنه "حزمة من الخدمات تعمل على مساعدة الفرد على التكيف والتفاعل بشكل إيجابي وبنّاء مع المجتمع، ويعتبر ميداناً من ميادين الخدمة الاجتماعية، حيث العمل مع أفراد المجتمع المحلي، وبالتالي يخدم التأهيل الاجتماعي فئات المعوقين من حيث تدريبهم وتعليمهم على مهارات السلوك الاجتماعي، ومساعدة الأُسر وتوعية أفراد المجتمع والأحداث وكبار السن والأيتام.

ثالثا: التأهيل الطبي Medical Rehabilitation: يعرف التأهيل الطبي بأنه "عملية استرجاع وإعادة لقدرات الفرد المعوق وعلى أعلى مستوى وظيفي ممكن من الأداء في النواحي الجسدية أو العقلية من خلال استخدام الوسائل الطبيّة وذلك للتقليل من العجز أو إزالته نهائياً. ويهدف إلى تحسين الصحة الجسمية والعقلية للفرد المعوّق ليقوم بنشاطاته اليومية بفاعلية. حيث تقسَّم خدمات التأهيل الطبي للمعوقين إلى خدمات للمعوقين بصرياً وعقلياً (اضطرابات التمثيل الغذائي، اضطرابات الغدد واستسقاء الدماغ)، والمعوقين بصرياً وسمعياً.

رابعـــا: التأهيـل التربـوي والأكـاديمي Academic And Educational Rehabilitation وهو تعليم المعاقين أكاديمياً كل منهم حسب قدراته ودرجة إعاقته الجسمية والعقلية، وتزويدهم بالمهارات الأكاديمية اللازمة والتي تفيدهم في حياتهم العملية كإجادة القراءة والكتابة والحساب أو نشاطات الحياة اليومية (درينعة، د. ت).

حيث تعتبر التربية الخاصة والتأهيل عمليتان مترادفتان في المعنى من حيث شمولهما على برامج متكاملة، ومن حيث هدفهما وتتلخص أشكال خدمات التربية الخاصة في مؤسسات الإقامة الكاملة، ونظام المراكز ونظام فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، وغرف المصادر ومدرس التربية الخاصة الجوال، ونظام الخدمة المنزلية، كما وتقسم مراحل التربية الخاصة إلى مرحلة الروضة (3-6 سنوات) ومرحلة الدراسة (6-12) سنة ومرحلة التأهيل المهني حيث تشتمل كل مرحلة على برامج معينة.

خامسا: التأهيل المهني للمعوقين Vocational Rehabilitation For The Handicap:

يعتبر التأهيل المهني جزءاً من حلقة متصلة من عملية التأهيل والتي تشمل توفير خدمات مهنية مثل التوجيه المهني والتدريب المهني بهدف تمكين المعوق من ضمان عمل مناسب والاحتفاظ به، حيث تمر خدمات التأهيل المهني بمراحل، الإحالة، والتسجيل، والإرشاد والتوجيه المهني (القريوتي، وبسطامي 1995).

ماهية التأهيل المجتمعي (CBR)؟

يعرف التأهيل المجتمعي والذي صدر في بيان مشترك عام 1994 عن كل من منظمة العمل الدولية واليونسكو ومنظمة الصحة العالمية بأنه إستراتيجية تندرج في إطار تنمية المجتمع المحلي وتهدف إلى تحقيق التأهيل والتكافؤ في الفرص والاندماج الاجتماعي لجميع الأشخاص الذين يعانون من إعاقة ما، وينفذ عن طريق تضافر جهود المعاقين أنفسهم وأسرهم ومجتمعاتهم المحلية والمرافق الصحية والتربوية والمهنية

والاجتماعية المعنية (سالم،1997) (الحديدي ومسعود، 1997) (عز الدين، 1999) (1999، Crishna).

حيث يعني تحقيق الفرص أن تكون مختلف نظم المجتمع والبيئة مثل الخدمات والأنشطة والإعلام والتوثيق متاحة للمجتمع وبالذات للمعوقين، مبدأ تساوي الحقوق، فيدل على أن لكل فرد في المجتمع نفس القدر من الأهمية، وأن هذه الاحتياجات يجب أن تكون هي الأساس في تخطيط المجتمعات، وأن من الضروري استخدام جميع الموارد بحيث تكفل لكل فرد فرصة مشاركة الآخرين بشكل متساوٍ.

ولقد كان إلغاء الطابع المؤسسي والمعهدي وإزالة الغموض والنزعة المهنية عن التأهيل محاولة جادة إلى تكوين مفهوم التأهيل المجتمعي في عام 1979 من قبل منظمة الصحة العالمية لكن لا يزال هنالك سوء فهم وارتباك لاستعماله حيث يعمل التأهيل المجتمعي على تقوية وعي المجتمع ومسؤولياته عن التأهيل، فهو دعوة موجهة إلى المعاقين وأسرهم وأفراد المجتمع ككل للعب دور فاعلٍ وناشطٍ في عملية التأهيل (كولريدج، 1995) فالتأهيل المجتمعي يشمل مرحلة تغير اجتماعي فالأفراد ليسوا هم فقط مجموعة من الناس، بل هم أيضاً لهم بناء اجتماعي وعلاقات اجتماعية ومن الضروري أخذها بعين الاعتبار (Crishna, 1999).

ولا يعني التأهيل المجتمعي عمل التنمية في مجال الإعاقة، أو قيام المعاهد بالتأهيل من خلال برنامج واسع النطاق والمدى أو التأهيل الجسماني للأطفال في منازلهم بل لا بد من الوقاية والفرص المتساوية والمواد من المعينات والأجهزة والاندماج وزيادة الوعي.

حيث يقوم التأهيل المجتمعي على افتراضيين جوهريين هما:

الأول: أن المورد الأكبر والمهم لمساعدة الشخص المعاق هو أسرته وأهله، وأنه من الضروري تعبئة المجتمع من حول الأهل والعائلة لتوفير الدعم والمساندة، فالأسرة هي القاعدة الأساسية في أي عملية نمائية، وهي مصدر معرفة الطفل المعاق وتعليمه، وعلى الرغم من ذلك فقد تظهر مواقف تمنع الأسرة من مساعدة طفلها حيث تتعرض لضغط شديد من أجل البقاء والاستمرار ولا يجد أفرادها الوقت الكافي لتأهيل

طفلهم، فالفقر المرتفع يركز على ضروريات الحياة، ومتى توفرت الوسائل للوالدين لا يجدون لدى أنفسهم النشاط والوقت للقيام بالتأهيل المنهجي والمنتظم لأطفالهم.

كما وأن زيادة الاهتمام بالطفل نتيجة الإعاقة (التدليل) يعتبر سبباً لنقص نمو الأطفال المعاقين إضافة إلى الإهمال، والذي بدوره يسبب مشكلة للطفل في التهيئة والتحفيز والتحدي، فالمعاقون حتى ولو في غياب الدعم المناسب والكافي قد يجدون أنفسهم في وضع أحسن قليلاً مما لو كانوا في المعاهد والمؤسسات.

الثاني: ارتباط عملية التأهيل المجتمعي بالعمل الاجتماعي، فهنالك نظرة غير دقيقة إلى العمل الاجتماعي الذي تقوم به الأسرة والجيران والعمال الصحيّون والسلطات المحلية... الخ، لذلك لا بد من لعب دور أكثر اعترافاً بحاجات المعاقين، وتحقيقاً لأهداف برامج العمل العالمي المتعلق بالإعاقة وهي الوقاية والتأهيل والدمج (كولريدج، 1995).

المبادئ الأساسية في التأهيل المجتمعي

إن هناك ما يقارب من 140 مليون طفل معاق في العالم، منهم 127 مليون معاق في دول العالم الثالث، حيث يتوقع زيادة عدد الأطفال المعاقين خلال السنوات القادمة، وذلك بسبب التقدم الطبي الذي يقود إلى بقاء الأطفال الذين كانوا يموتون مبكراً في الماضي بسبب المرض أو العجز حيث يشير تقرير منظمة الصحة العالمية (WHO) في عنوانه الإعاقة بين الوقاية والتأهيل إلى ما يلي:

1. ضرورة النظر للوقاية من الإعاقة ضمن مستويات مختلفة تشمل حدوث منع الإعاقة أو الأمراض المزمنة، والنظر إلى القضايا المتعلقة بالإعاقة على أنها جزءٌ من الرعاية الصحية الأولية.
2. إن نموذج التأهيل القائم على المؤسسات الخاصة لا يطرح حلولاً ملائمة وكاملة لمشكلات الإعاقة (الحديدي ومسعود، 1997).

حيث يلخص (داود، 1995) المبادئ التي يقوم عليها التأهيل المجتمعي بما يلي:

- دراسة البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لمجتمع برنامج التأهيل المجتمعي لاستنادها على خطوات لاحقة لمواصفات البرنامج.

- التنسيق كمبدأ بين مختلف البرامج الحكومية والتطوعية والخاصة لتطبيق برنامج التأهيل المجتمعي.
- الاعتماد على الأسلوب التكاملي من ناحية تكاملية الفرد والخدمات لتطبيق برنامج التأهيل المجتمعي، من حيث إشراك المعاق في الحياة الاجتماعية والاقتصادية بتطوير قدراته وإمكاناته وتكوينه الشخصي والنفسي والتركيز على قدراته وليس على عجزه، أما من حيث الخدمات فهي تتضمن العمل مع المعاق عن طريق برنامج تقويمي شامل لجميع خدمات الإجراءات التأهيلية والتي يحتاجها الشخص المعاق صحياً وتعليمياً وثقافياً واجتماعياً.
- دعم السياسات الحكومية لهذه البرامج التأهيلية المجتمعية وذلك بربطها بالخطط التنموية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية.
- الارتكاز على الدعم الخارجي من المنظمات المهتمة لاستمرار بقائها إضافة لتضافر جهود المجتمع المحلي.
- تقييم ومراجعة هذه البرامج وتطويرها بما يتفق واحتياجات المعاقين وإمكانات المجتمع لمحلي وظروفه مع أهمية البدء بتجربة أولية في إحدى المناطق ثم في مناطق أخرى بعد تقييمها (سالم، 1997).
- استثمار موارد المجتمع المحلي بأفضل صورة ممكنة إضافة لدعم أعضاء المجتمع المحلي واعتبار برامج التأهيل المجتمعي برامج تجريبية يمكن تطويرها وتفعيلها ومتابعتها وتقييمها (الحديدي ومسعود 1997).

أهداف التأهيل المجتمعي

بما أن التأهيل المجتمعي هو إستراتيجية تندرج في إطار تنمية المجتمع المحلي، وتهدف إلى تحقيق التأهيل والتكافؤ في الفرص والاندماج الاجتماعي للأفراد الذين يعانون من إعاقة ما، وينفذ من خلال تضافر الجهود للمعوقين أنفسهم وأسرهم ومجتمعاتهم المحلية، وللمرافق الصحية والتربوية والمهنية والاجتماعية، إن أهداف التأهيل المجتمعي تتلخص فيما يلي:

- استثمار واستغلال كافة الموارد الكامنة في البيئة المحلية لصالح دمج المعاق فيها.
- مشاركة القطاعات المجتمعية المختلفة وذلك لتطوير وتغيير السياسة العامة لضمان انتشار هذا المفهوم ليخدم أكبر شريحة ممكنة من المعاقين لتحقيق المشاركة الكاملة والفرص المتكافئة والدمج الاجتماعي (الحديدي ومسعود، 1997).
- تلبية الحقوق الأساسية للمعوق وتمتعه بها كما نص على ذلك إعلان الأمم المتحدة حول حقوق المعوقين، بمنحهم هذه الحقوق من دون استثناء ولا تمييز لعرق أو لون أو جنس أو لغة أو سياسة أو طبقة أو أي أمر يتعلق بالمعوق وأسرته (شكور، 1995) (الفاعوري، 1981) ومن الحقوق للمعوقين العمل حول الحماية التشريعية للتسهيلات البيئية لذوي الاحتياجات الخاصة في القانون الأردني بتشديد العقوبات عند الاعتداء على التسهيلات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة أو إتلافها، وإلزام المجمعات التجارية بتوفير تسهيلات إضافية خاصة مثل المصاعد والعربات والمعينات البصرية (الصبيحي، 1999).
- تحسين الظروف الحياتية للأشخاص المعوقين، والعمل على الإقلال من حدوث الإعاقة وذلك من خلال الرعاية الصحية الأولية وبرامج التوعية المجتمعية.
- تطوير الوعي الاجتماعي فيما يتعلق بالإعاقة وتغيير نظرة المجتمع السلبية وسلوكه تجاه الأشخاص المعوقين، ودعم ومؤازرة قدرات الأشخاص المعوقين في تكوين جمعياتٍ واتحادات خاصة بهم.
- تشجيع روح العمل التطوعي للوصول لمشاركة مجتمعية فاعلة، وإيجاد شبكة تعاون وتنسيق بين المؤسسات ذات العلاقة للاستفادة من الطاقات البشرية والمادية والمعنوية المتوفرة (الجمعية الوطنية لتأهيل المعاقين بقطاع غزة. د.ت).
- توفير فرص التعليم للمعاقين والتأمين الصحي والاجتماعي والدعم الأسري.
- توفير الخدمات التأهيلية والتعليميّة لشريحة من المعاقين في المجتمع.
- العمل على مشاركة المعاقين وأسرهم في برامج التأهيل، وتوفير التأهيل والدمج المجتمعي وضمان المشاركة الفاعلة في النشاطات الثقافية والرياضية والاجتماعية للمعاق وأسرته (عز الدين، 1999) نقلاً عن (Alowan, 1993)، حيث تشير

الدراسة (Pal & Chaudhury, 1998) إلى أهمية الاتفاق والتفاهم بين الوالدين في التدخل في إعاقة الطفل وخاصة في الدول النامية باستخدام التأهيل المجتمعي.

- تسهيل عملية الإحالة للحالات الخاصة من المجتمع للمؤسسات المتخصصة.
- صقل مهارات وقابليات المعاقين عن طريق التدريب ليكونوا معتمدين على أنفسهم.
- العمل على توفير خدمات متخصصة كالتربية الخاصة والعلاج الطبيعي والوظيفي والنطقي والإرشاد النفسي والأسري.
- تكييف المحيط العام للمعاقين والمحيط المجتمعي حسب حاجات المعاقين من حيث المدن وسن قوانين وذلك لتمكينه من الاندماج ضمن بيئته الطبيعية.
- العمل على تزويد أفراد المجتمع المحلي بالمهارات اللازمة والمعلومات لتقديم الرعاية الصحية الأولية وتوفير الأدوات البسيطة للمعاق من موارد البيئة المحلية (عز الدين، 1999) نقلاً عن (Alowan, 1993).
- بناء مصادر القوة الرئيسية في المجتمع المحلي، من حيث الشخص المعاق وعائلته وأعضاء المجتمع إضافة لاستخدام الطرق والتقنيات البسيطة المتاحة في المجتمع المحلي (Rumano, 1994).

فلسفة التأهيل المجتمعي

تقوم فلسفة التأهيل المبني على المجتمع المحلي على تكيف عناصر البيئة لتتناسب ومتطلبات برامج تأهيل المعاقين أي استغلال كافة المهن والخدمات والكوادر المتوفرة في البيئة المحلية وتطويرها لتلائم متطلبات تأهيل المعاقين بأقل كلفة مادية ممكنة، فالمدارس والعيادات الصحية والنوادي والأسرة وكافة المؤسسات الرسمية والأهلية والخيرية من جمعيات ومؤسسات اجتماعية مختلفة يمكنها المشاركة في عملية التأهيل الاجتماعي والمهني. ضمن إطار المجتمع المحلي وحيث تقدم هذه الخدمات بطريقة منظمة، ويتم التنسيق فيما بينهما، أي بين الأفراد والمؤسسات الاجتماعية والخدماتية أي بمعنى وضع إستراتيجية محددة لكيفية إنشاء برامج تأهيل المعاقين وطرق تنفيذها داخل المجتمع المحلي ومشاركة الجهات والمؤسسات الرسمية والأهلية والمعاقين

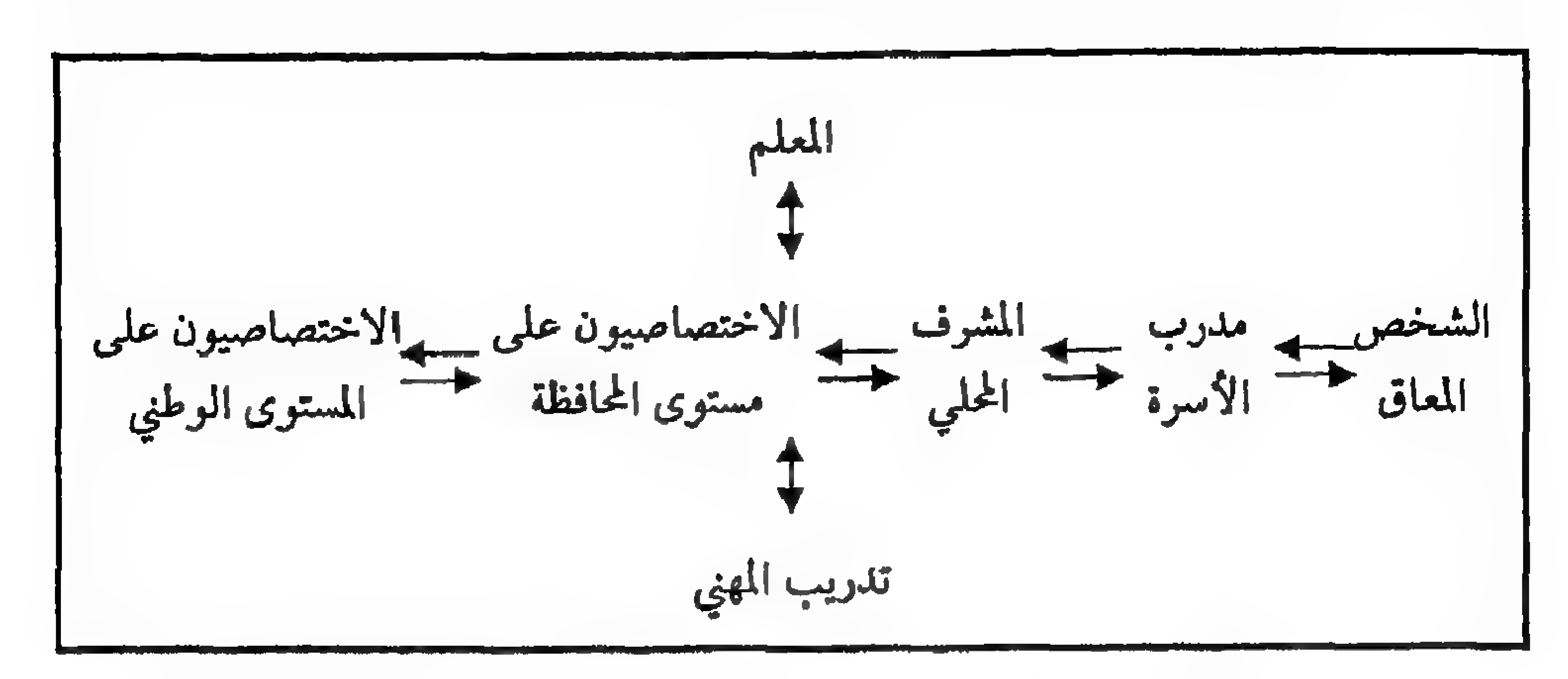
وأسرهم في (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، إضافة لمباركة ودعم القيـادات الاجتماعيـة المؤثرة في المجتمع المحلي (سالم، 1997).

إن من المبررات الأساسية التي قام عليها التأهيل المجتمعي هو أن غالبية المعـاقين يعيشون في المناطق الريفية بعيداً عن المراكز المتخصصة، فالتأهيـل المجتمعـي يـسعى إلى دمجهم وإشراكهم في التخطيط والتنفيذ والتقويم، فعنـدما يـصبح هنالـك موافقـة مـن المجتمع المحلي علي تحمل مسؤولية تنفيذ برامج تأهيل أفراده المعـاقين يـصبح التأهيـل تأهيلاً مجتمعياً حقاً، (الحديدي ومسعود، 1997) .

إن فلسفة التأهيل المجتمعي تبنى على أساس أن جميع أفـراد المجتمـع المحلـي لهـم حقوق متساوية وأن التأهيل المجتمعي هـو برنـامج تنمـوي غـير مؤسـسي يقـوم علـى مشاركة المجتمع بغية استيعابه لموضوع المعاقين، وأن يكون للمعاقين دور كبير في تحديد نوع الخدمة المطلوبة في ظل التأهيل المجتمعي، عن طريـق الانخـراط في اللجـان المحليـة والتدريب كعمال تأهيل في برنامج التأهيل المجتمعي (عز لدين 1990) والتأهيـل المـبني على المجتمع المحلي لا يشكل بديلاً عن التأهيل المبني علـى المؤسـسات فهمـا يكمـلان بعضهما، فبرامج التأهيل المجتمعي قد تقوم بإنشاء مراكز مصادر مجتمعية، حيث تعمـل المؤسسات على تدريب كوادر التأهيل المجتمعي، فهناك دعم لبرامج التأهيـل المجتمعـي وتزويدها بالخبرات والكوادر المدربة والموارد اللازمة للتأهيل والتدريب، حيث يتمثـل نموذج المؤسسات فيما يلي:

المؤسسة والكوادر المتخصصة ⇄ الشخص المعاق

حيث يلاحظ من النموذج السابق أنه نظام تقليدي لتقديم خدمات التأهيل عن طريق المؤسسات وهو يخدم منطقة جغرافية محددة حيث لا يستطيع تدريب سوى نسبة قليلة من الفئات المعاقة المستهدفة، ونتيجة لذلك ظهر مفهوم التأهيل المجتمعي والـذي تتشكل عناصره الأساسية مما يلي:



فالعنصر الأساسي في برنامج التأهيل المجتمعي هو مدرب الأسرة (عامل التأهيل) والمشرف المحلي على البرنامج، أما الباقون فهم النظام الداعم لبرنامج التأهيل المجتمعي والذي يتمثل دوره بالإحالة والتدريب والإشراف، أما المعلمون والمدربون والمهنيون فيقومون بتقديم الخدمات التعليمية والتدريبية للمعاق في منزلة أو في المؤسسة التي يلتحق بها (الحديدي ومسعود، 1997)، حيث يعتبر مدرب الأسرة (عامل التأهيل) مهماً من حيث شحذ مهارات الأفراد وهم المعاقون وأفراد الأسرة، لذلك من الضروري تمتعه بالفهم الجيد والعميق لعلم النفس الفردي والاجتماعي وإدراك أهمية إقامة العلاقات واكتساب الثقة والتعاون، أما من حيث تلقي عامل التأهيل لنقود مقابل خدماته فيعارضه (فاينر هيلاندر) مؤسس التأهيل المجتمعي لأنه بذلك يبطل احتمالات الاستمرار (كولريدج، 1993).

مبررات ظهور فكرة التأهيل المجتمعي في دول العالم الثالث

لقد جاءت ظهور فكرة التأهيل المجتمعي للمعاقين كطرحٍ موازٍ لبرنامج الرعاية الصحية الأولية والتي تحمل شعار الصحة للجميع عام 2000 م، ومع نجاح برنامج الصحة الأولية إلاّ أن الخدمات المقدمة للمعاقين من خلالها لم تكن كافية، لذلك كان من الضروري التوسع بالخدمات لمواجهة نسبة الإعاقة بين الأطفال وارتفاع تكلفة التأهيل المؤسسي، وإهمال دور الأسرة والمجتمع في عملية التأهيل، والتركيز على التأهيل الطبي والخدمات المتخصصة، ومن هنا جاءت فكرة تقديم خدمات التأهيل

للمعاقين في إطار البيئة الطبيعة مع وجود مشاركة لأفراد المجتمع المحلي والأسرة كأسلوب خدمات تنموي.

ومن هنا كان من أهم مبررات ظهور فكرة التأهيل المجتمعي في دول العالم الثالث ما يلي:

- أن المؤسسات وخدماتها عملت على عزل المعاقين عن مجتمعهم، دون أي دور واضح للعائلة أو المجتمع نحوهم، مما تبلور عنه فجوة عميقة بين الشخص المعاق وباقي أفراد الأسرة والمجتمع (عز الدين، 1999). حيث أشارت دراسة (Zambone & Suares 1996) حول ماذا نستطيع أن نتعلم من الدول النامية من خلال نجاح نموذج التأهيل المجتمعي في تدريب الأعضاء في مناطق ريفية في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية وذلك لتقديم خدمات تعليمية وتأهيلية للأفراد المعوقين وعائلاتهم.
- تميز مشكلة الإعاقة بالتعدد والتنوع والتشابك فهنالك من فئات الإعاقة ما بين 30-40 فئة (فراج، 2001)، كما وتفيد منظمة الصحة العالمية أن من بين سكان العالم (6 مليارات) يوجد (600) مليون يعانون من الإعاقات المختلفة أي ما نسبته (10٪) لذلك يقدر حجم مشكلة الإعاقة في العالم العربي الذي وصل تعداده إلى 300 مليون إلى من يعانون من إعاقات مختلفة إلى مالا يقل عن (30) مليوناً (فراج، 2001) نقلاً عن (WHO, 1990). ويشير (عز الدين، 1999) نقلاً عن (WHO, 1989) لنسبة عدد المعاقين في دول العالم الثالث، كما وتشير منظمة الصحة العالمية من (100-120) مليون فرد، وتصل هذه النسبة لحدود عام 2000 م إلى (130-150) مليون فرد وتتراوح نسبة الأفراد الذين يتلقون خدمات متخصصة (2.3-3٪) أي ما يعادل (3.6) مليون معاق من أصل (120) مليوناً.
- دور الخدمات المؤسسية في تعزيز الاتجاهات السلبية نحو المعاقين من حيث عدم توفير الجو الملائم للاندماج الاجتماعي مع عدم قدرتها على استيعاب أكبر عدد من المعاقين إضافة إلى ارتفاع في نسبة السكان في العالم بوجه عام، وأن ما نسبته 70٪ من خدمات المعاقين يمكن تلبيتها في المجتمع المحلي وأن 20٪ منها على أعلى

مستوى المنطقة و10٪ من الخدمات تلي على المستوى الوطني في مراكز تخصصه (عز الدين 1999) نقلاً عن (WHO, 1993).

- ارتفاع كلفة تجهيز المؤسسات الخاصة التي تقدم الخدمات التأهيلية والتعليمية والأجهزة التخصصية مما ينطوي على تكلفة مرتفعة (عز الدين، 1999).
- الفرق أساسي بين الخدمات المقدمة للمعاقين والخدمات التي يحتاجها المعاقون، حيث تشير دراسة صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني عام 1979، حيث تم تسجيل (18929) معاقاً (لبعض أنواع الإعاقات) حيث أن 49.73٪ منهم لا يتلقون أي نوع من الخدمات الطبية والتعليمية والاجتماعية (الفاعوري، 1981).
- دلّت التجارب أن برامج التأهيل تعتمد على النظام التقليدي (المؤسسات) التدريبية الخاصة، وهذا يؤدي بالتالي إلى تدريب فئة محدودة، وبالتالي عدم ممارسة المعوقين لحقوقهم (الحديدي ومسعود، 1997).

التطور التاريخي للتأهيل المجتمعي

إن عملية تدريب المعاقين وتأهيلهم وإعادة تأهيلهم بدأت منذ فترة طويلة وذلك لمساعدة الفرد المعاق على التكيف مع بيئته المحلية، وكانت عملية التأهيل تتم بشكل فردي وعلى مستوى الأسرة أي أن أثر التأهيل بدأ مجتمعياً وضمن المجتمع المحلي، ولكن نتيجة لتطور الخدمات في الدول والمجتمعات أصبحت المسؤولية تقع على عاتق الدولة ومؤسساتها، فالتأهيل المجتمعي ليس بديلاً عن التأهيل المؤسسي بل رديفاً له (سالم، 1997).

ولقد شهدت فترة الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين التركيز على حقوق الإنسان، واعتبار قضية الإعاقة قضية مجتمعية من خلال قبول المعاق كإنسان له حقوق في الحياة ضمن إطار المجتمع وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال استغلال موارده البيئية والتنسيق مع مختلف قطاعات الدولة.

وإبقاء المعاق ضمن بيئة الطبيعة ومحاولة دمجه، وتم إقرار العقد العالمي لشؤون المعاقين عام 1983 (عز الدين، 1999) كما أن للمنظمات العالمية دوراً في تشجيع

التأهيل المجتمعي للأشخاص المعاقين من خلال الحث على الاشتراك الجماعي لإعادة التأهيل للمعاقين وإنجاز برامج التأهيل المجتمعي (Tambo, 1995).

وفي أواخر السبعينيات من القرن العشرين تم طرح منهجين لمواجهة مشاكل الصحة والإعاقة وهما الرعاية الصحية الأولية والتأهيل المبني على المجتمع المحلي (عز الدين، 1999)، حيث أعلنت العديد من الدول وخاصة دول العالم الثالث تبنيها لهما وتم طرح شعار الصحة للجميع والتأهيل للجميع بحلول عام 2000م، حيث كان من أسباب نشوء هذين المنهجين هو عجز النموذج الطبي الغربي المؤسسي وحدود مساهمته، وارتباط أشكال التأهيل به أو بالجمعيات الخيرية التبشيرية الغربية من منطلق الحسنة على الفئات المنبوذة (شكر الله، 1996).

وقد تبنت الأردن هذين النموذجين وتم اعتماد التأهيل المجتمعي ضمن العمل العالمي (عز الدين، 1999) حيث يشير (البارودي، 1995) إلى نشوء فكرة تأهيل المعاقين في مجتمعاتهم المحلية وذلك في إطار المفهوم العام للرعاية الصحية الأولية (Primary Health Care) والذي تبنته منظمة الصحة العالمية عام 1978، حيث تركز إعلانات المنظمة على الوصول بالمستوى الصحي لجميع المواطنين إلى مستوى لائق وذلك للتمتع بحياة نافعة من جميع النواحي (الحديدي، ومسعود، 1997) حيث كانت مواضيع التثقيف الصحي وسوء التغذية والنظافة العامة والارتقاء بمستوى رعاية الأمهات والأطفال والتطعيم من المواضيع الهامة في الرعاية الصحية الأولية، حيث تشمل الرعاية الصحية الأولية برامج الوقاية من الإعاقة وتأهيل المعاقين، وهذا بدوره يوجب تقديم الخبرات وخدمات التأهيل المجتمعي ضمن خدمات الرعاية الصحية الأولية مع إعطاء عناية للمعوقين خاصة من قبل منظمة الصحة العالمية واليونيسف، ومن الأمثلة على مشاريع التأهيل المجتمعي مشروع البورتيج حيث يقوم المشروع بإيصال الخدمة للطفل وأسرته بدلاً من أن يلتحقوا بمراكز خاصة وبعيدة، حيث يعتمد على مساعدة أولياء الأمور لاكتساب المهارات لتعليم أطفالهم المعاقين في البيت كما وتشكل أساليب تعديل السلوك جزءاً رئيسياً فيه (الحديدي ومسعود، 1997) ومن الأمثلة عليه برامج التدخل المبكر لتدريب أمهات الأطفال المعوقين، حيث يتم تدريبهن على كيفية تعليم أطفالهن والتعامل معهم بحيث يصبحن مدربات حقيقيات

لأطفالهن من خلال زيارات أسبوعية منتظمة بمعدل ساعة وربع لكل زيارة، حيث تتم في بيئة الطفل الطبيعية (المنزل) (صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني، 1990). ومن الأمثلة أيضاً التأهيل المجتمعي في المكسيك وغانا والفلبين، والضفة الغربية، وقطاع غزة، وكينيا، وزمبابوي، وجامايكا والهند، وفي مخيمات اللاجئين في الأردن ولبنان وسوريا (الحديدي ومسعود ، 1997).

أساليب التأهيل

هناك عدد من الأساليب المستخدمة في تأهيل الأفراد المعاقين وهي:

1. **التأهيل المرتكز على المؤسسات: Institution – Based Rehabilitation (IBR):** وهو عبارة عن تقديم الخدمات بالتأهيل في مؤسسة أو في ملجأ للمعوقين، وقد تكون المؤسسات عامة، كمركز وطني للمعوقين لجميع أنواع العجز، أو متخصصة كملجأ للأطفال المعوقين بدنياً، وقد تقدم المؤسسات خدمات للمرضى أو إقامة طويلة (هيلاندر أ. وآخرون، 1990). أو هو بصورة مختصرة تأهيل المعاقين ضمن مؤسسات أو مراكز خاصة بتأهيلهم (سالم، 1997).

   ومن أمثلته في الأردن المؤسسة السويدية للإغاثة – عمان، وهي مؤسسة إنسانية هدفها مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة حيث بدأ العمل بها في عمان عام 1968 (الإعاقة العقلية في مراكز التأهيل المجتمعي، 1995)، ومؤسسة الأراضي المقدسة للصم – السلط، ومركز نازك الحريري – عمان، وجمعية الحسين لرعاية المعاقين حركياً، حيث تقوم هذه المؤسسات بالتشخيص وتوفير فريق اختصاصيين وأجهزة مساعدة إضافية للتدريب والتطوير والتثقيف إلاَ أنها باهظة التكاليف وتخدم عدداً قليلاً من الناس (عز الدين، 1999).

2. **الخدمات الجائلة للتأهيل Out Reach Services For Rehabilitation:** وهذا المصطلح يستخدم عندما يشير مهنيو مؤسسة ما على السلطات المحلية حول المشاكل البيئية والاجتماعية والمهنية والتعليمية والتي يمكن معالجتها لتقليص الظروف المعوقة بين المعاقين، أو عندما تجعل المؤسسة بعض الخدمات المهنية التي تؤديها للمنطقة أو المجتمع المحلي لا مركزية، وبذلك تؤتي الخدمات محلياً وبشكل

متزايد وقد تؤدى في منزل الشخص المعوق وقد استخدمت في بعض الأماكن خدمات الفرق المتنقّلة والمعسكرات وعيادات اليوم الواحد وتعتبر هذه الطريقة باهظة الثمن بسبب انتقال المهني إلى المجتمع المحلي لتقديم الخدمات، كما أن الخدمة تكون لعدد قليل من الناس (هيلاندر.أ، وآخرون. 1990) ومن أمثلته في الأردن برنامج الامتداد التابع لمؤسسة الأراضي المقدسة للصم في السلط، وبرنامج الامتداد في جمعية الحسين لرعاية المشلولين (عز الدين 1999).

3. **أسلوب التأهيل المبني على المجتمع المحلي: Community Based Rebabilitition**
يتم استخدام هذا المصطلح في الظروف التي تكون فيها الموارد المخصصة للتأهيل متاحة في المجتمع المحلي وذلك من خلال نقل المعرفة بأنواع العجز ومهارات التأهيل على مدى واسع إلى المعوقين وأسرهم وأعضاء المجتمع المحلي إضافة إلى مشاركة المجتمع المحلي في تخطيط البرامج واتخاذ القرارات الخاصة به وتقييمه، حيث يتضمن التأهيل المبني على المجتمع المحلي خدمات الإحالة على مستوى المنطقة والمحافظة والوطن بأسره، حيث يقوم موظفو التأهيل في هذه المستويات بتقديم التقييمات المبنية على المهارة وخطط التأهيل للمعوقين ذوي المشاكل الصعبة، كما ويقوم هؤلاء الموظفون بالتدريب لموظفين آخرين من جميع المستويات والإشراف عليهم. كما ويتطلب هذا الأسلوب تعاوناً وثيقاً بين مختلف الجهات ذات العلاقة بالتأهيل من تخطيط وتنفيذ، حيث يمكن تسمية هذا الأسلوب بالتأهيل الديمقراطي (هيلاندر، أ، 1990).

إن الهدف الرئيسي للتأهيل المجتمعي هو دمج المعاقين في المجتمع من خلال الاستفادة من جميع موارده البشرية والمادية وإشراكهم هم وأسرهم في عملية التأهيل وتعديل اتجاهات المجتمع نحو المعوقين (المعايطة والقمش، 2007).

ومن الأمثلة على هذا الأسلوب التأهيلي في الأردن برامج التأهيل المجتمعي لوكالة الغوث وبرنامج التأهيل المجتمعي في وادي موسى ولواء الكورة، ومحافظة المفرق، ومحافظات الجنوب، حيث تشير الوثيقة الوطنية للتأهيل المجتمعي، 1998 إلى أن التخطيط لخدمات التأهيل المجتمعي تتبع الحاجة وتكون بعض الكوادر متخصصة إضافة إلى مساهمة جميع القطاعات، حيث تساهم الأسرة والمعاق والمجتمع فيه إضافة

لاتصاله ببرامج التنمية الاجتماعية الأخرى، واعتماده على موارد المجتمع المحلي، والتدريب المبني على الحاجات ووصول الخدمة لأكبر عدد من المعاقين بأقل تكلفة، ويظهر أيضاً دور المعاق في وضع الخطط والبرامج التي تهمه، أما التأهيل المؤسسي فالتخطيط يتبع الموارد وكوادره متخصصة والذي يقوم بتقديم الخدمة لقطاع واحد داخل المؤسسة ولمنطقة جغرافية محددة، حيث الخدمات مركزية وفي مستوى واحد منفصل عن برامج التنمية الاجتماعية وتكون علاقة المتخصص مباشرة مع المعاق حيث الاعتماد على التدريب النظامي الطبي، واستيراد الموارد والتكلفة المرتفعة وعدم وجود أي دور للمعاقين أنفسهم، مع العلم أن الخدمات المؤسسية – ذات ثقة عالية. بالنسبة للمعاق وأسرته (عز الدين، 1999).

إضافة لكون التأهيل المجتمعي يهتم بالتأهيل للمعاقين وتشغيلهم، كما أن قدرته الاستيعابية للتأهيل مفتوحة، وحاجته للموظفين قليلة بعكس التأهيل المؤسسي (سالم، 1997)،

يشير المكتب الإقليمي للدول العربية التابع لمنظمة العمل الدولية أن مشاريع الدخل القائمة على المجتمع المحلي تنقسم إلى ثلاث فئات رئيسية:

أ. **الورش المحمية:** وهي تخدم من يعانون من إعاقات حادة أو أكثر من إعاقة وتعتبر حيوية للإعاقات الشديدة من حيث كسب الرزق والإحساس بالقيمة الذاتية (سالم، 1997)، ومن المشاغل المحمية الهامة في الأردن المشاغل التابعة لجمعية الشابات المسلمات في مدينة عمان الصناعية، حيث يقوم ستون معاقاً بأعمال النجارة والحدادة ويتم عرض المنتجات في معرض الجمعية في عمان، ويكون هدف المشاغل الاستفادة من مهارات المعاقين عقلياً وتعزيز الثقة لديهم والاعتماد على الذات من أجل اندماجهم في المجتمع (جمعية الشابات المسلمات، د. ت).

ب. **مشاريع التدريب في أثناء العمل:** وهو حصول المعاق على قدر من الدخل أثناء التدريب، حيث تعتبر نقطة تحول لسوق العمل.

ج. **وحدات الإنتاج:** وتشمل العمل للحساب الخاص والتعاونيات ومشاريع الورش الإنتاجية (سالم، 1997).

أساليب تشغيل المعوقين ضمن نظام التأهيل المجتمعي

هنالك عدد من الأساليب المتّبعة في تشغيل المعوقين ضمن نظام التأهيل المجتمعي وهي:

- التوظيف بناءً على نظام تكافؤ الفرص، من حيث الاعتماد على خبرات المعاق وقدراته.
- التوظيف أو التشغيل الذاتي: وذلك من خلال إعطاء المعاق قرضاً مالياً ليعمل منه عملاً خاصاً به يدر عليه الربح.
- التشغيل عن طريق تعاونيات المعاقين.
- التوظيف عن طريق نظام الحصص (الكوتة). حيث تفرض الدولة على المنشآت الصناعية والتجارية أن تقوم بتوظيف نسبة مئوية من المعاقين.
- التوظيف عن طريق المشاغل المحمية.
- التشغيل بواسطة الوظائف المخصصة للمعاقين، وذلك من خلال احتكار الدولة لتلك الوظائف مثل وظائف مقاسم الهاتف أو بيع اليانصيب.
- توظيف بعض المعاقين ضمن وظائف الحالات الإنسانية (سالم، 1997).

مواصفات التنظيم الفعال للتأهيل المجتمعي

أولا: تحديد المبادئ والأسس الفعالة التي يقوم عليها برنامج التأهيل المجتمعي وقد ذكرها (داود، 1990) وهي:

أ. التأهيل ضمن إطار المجتمع المحلي وتقديم الرعاية الصحية الأولية وتحقيق الدمج الاجتماعي.

ب.شمولية الخدمات المقدمة في برنامج التأهيل المجتمعي.

ج. تحطيم الحواجز الاجتماعية والمادية وتنفيذ البرامج بواقعية.

د. تطوير خدمات التأهيل المجتمعي كماً ونوعاً.

ه. التأهيل المجتمعي يسعى لتسخير التسهيلات المحلية للبرنامج.

ثانيا: تحديد الظروف المكانية الملائمة لتنظيم خدمات التأهيل المجتمعي من حيث موقعه.

ثالثا: تحديد أدوات التأهيل المجتمعي مثل دليل منظمة الصحة العالمية أو دليل رعاية المعاقين في المجتمع لتكون دليلاً لعمال التأهيل المجتمعي.

رابعا: تدريب الكوادر المحلية وعمال التأهيل والمتطوعين للعمل المجتمعي ولذلك لا بد من توفر طبيب أو مركز صحي، واختصاصيو العلاج الطبيعي والوظيفي، والتربية الخاصة واختصاصيون اجتماعيون ونفسيون، وعمال تأهيل. حيث تتحقق فعالية خدمات التأهيل المجتمعي المحلي من خلال تقديم البرامج والخدمات التدريبية والوقائية لأفراد المجتمع المحلي، وتتمثل هذه الخدمات ببرامج الوقاية والتدخل المبكر والتوعية والكشف عن المعاقين، والبرامج التدريبية للأمهات وعمال التأهيل والمتطوعين والبرامج العلاجية والتدريبية المنزلية، والبرامج الوقائية والعلاجية الشاملة والخدمات الطبية المساندة، وخدمات التربية الخاصة، والدمج المدرسي والمشاركة المجتمعية (عز الدين، 1999).

نماذج من تجارب بعض الدول في تطبيق نظام التأهيل المجتمعي

1. **التأهيل المجتمعي في الأردن**: يشير وليم بفريدج إلى أن العمل التطوعي الأهلي هو علامة مميزة للمجتمع الحر، فالدولة لا ينبغي عليها أن تلغي دور الأبوين وتعتني بمواطنيها جميعاً بل لا بد من دور للهيئات التطوعية الأهلية، فالعمل التطوعي الأهلي يمكن أن يزدهر في حال توفر الدعم من الدولة بدون سيطرة وتحكم وإنما مساندة تشريعية وقانونية ونقدية (كولريدج، 1995).

إن الملامح الرئيسية لإستراتيجية التأهيل في الأردن بدأت بالتبلور منذ بداية الثمانينيات من القرن العشرين، وذلك على قاعدة التطور الملموس لخدمات التأهيل على كافة المستويات، وذلك من خلال التطور الكبير الذي شهدته برامج التأهيل المجتمعي (أبو العطا، 2001)، حيث كانت مؤسسة الأونروا هي سباقة في تبني وتنفيذ هذا المفهوم في عام 1982، متعاونة مع هيئات أخرى، وهذا يدلل على أن مفهوم

التأهيل المرتكز على المجتمع قد ارتبط دخوله بتأثير من الخارج ونادراً ما تمثل بمبادرات محلية من البلد، (تقارير خاصة، 1997).

استراتيجيات التأهيل المجتمعي في الأردن: هنالك عدد من الإستراتيجيات التي يقوم عليها التأهيل المجتمعي في الأردن وهذه الإستراتيجيات هي:

- الاعتماد على المصادر المجتمعية وتفعيلها، وتمكين المجتمعات المحلية من التعامل مع قضايا الإعاقة باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من قضايا المجتمع.
- اعتماد النظرة الشمولية في التعامل مع العملية التأهيلية على اعتبار أن الشخص المعاق هو مركز الاهتمام الرئيسي لهذه العملية، والتعامل مع الإعاقة في إظهار واقعها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي.
- النقلة النوعية على مستوى المفاهيم المتعلقة بالعملية التأهيلية من حيث الدمج الاجتماعي للمعاق بدل العزل.
- التركيز على المفهوم الحقيقي الإنساني كأحد العناصر الأساسية في تحديد الخدمات بدل الحاجة لها.
- التغير الملموس من كون المعاق متلقياً للخدمات إلى تعزيز المشاركة التامة من خلال دعم قدراته.
- دور المعرفة ونقل المعلومات وتعميقها على نطاق واسع كإحدى السمات الرئيسية المجتمعية وتحسين نوعية الخدمات القائمة على كافة المستويات.
- تبني مفهوم الضغط والتأثير من أجل تبني سياسات ملائمة على الصعيد الوطني واعتماد مبادئ البحث العلمي.

نماذج من التأهيل المجتمعي في الأردن

في مجال التأهيل المجتمعي، فقد تعددت النماذج في الأردن وأهمها:

برنامج التأهيل المجتمعي لوكالة الغوث الدولية: في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في الأردن، حيث وصل عدد المراكز التي تطبق برنامج التأهيل عشرة مراكز يتولى أمانة المسؤولية فيها عشر لجان محلية تطوعية من المجتمع المحلي (أبو لعطا، 2001)، حيث تشكل اللجان من أعضاء يتحمل أفرادها المسؤولية عن الإعاقة في

مجتمعهم الخاص وتتألف من المعاقين وآبائهم والعمال الاجتماعيين والصحيين ومهني التأهيل، وبعد ذلك يتم إجراء مسح إحصائي لمعرفة عدد المعاقين وأنواع الإعاقات وأسبابها...الخ، ومنه تم تطوير استراتيجيات تشمل الوقاية وزيادة الوعي والفرص المتساوية والدمج والتأهيل وتقديم الخدمات، وإقامة مراكز التأهيل المجتمعي، وإقامة علاقات مع مصادر الأجهزة والإحالة وجمع الأموال (كولريدج، 1995). وهذه المراكز هي تأهيل مجتمعي سوف – جرش 1982، ومخيم غزة، ومخيم الحصن – إربد 1987، ومخيم البقعة 1988، بلدة وقاص – الأغوار الشمالية 1989، ومخيم اربد 1994م، مخيم ماركا 1994، مخيم الطالبية 1995، مخيم الوحدات 1996 (عز الدين، 1999).

حيث أشارت دراسة (أبو العطا، 2001) إلى الخدمات المقدمة للأشخاص المعوقين في مخيمي جرش والزرقاء والصعوبات التي تواجهها الفئة وأسباب الإعاقة ومهارات الحياة اليومية الواجب تعليمها للشخص المعاق ومستوى مشاركته في الأنشطة العائلية والاجتماعية تمهيداً لاستخدام هذه المعلومات في التخطيط السليم للبرامج العاملة في مجال التأهيل المجتمعي.

ويشير(Oxfam,UNRWA,1992) إلى أن أهداف وكالة الغوث الدولية للتأهيل المجتمعي تتركز في تحقيق الدمج الإجمالي للأفراد المعاقين، ونشر الوعي المعرفي وتحسين تحقيق مهارات المعوقين، وتدريب الأسر وتسهيل الخدمات وتدريب عمال التأهيل في المجتمع المحلي، وتسهيل إحالة الحالات الخاصة التي تحتاج لخدمات متخصصة، حيث تقدم خدمات مراكز التأهيل المجتمعي في مخيمات اللاجئين على طريقين هما (عز الدين، 1999):

الأولى: وهي الخدمات التي تقدم في مركز التأهيل المجتمعي من خلال مراكز نهارية تخدم (40–70) معاقاً يومياً، والخدمات التي تقدم في المجتمع المحلي تكون من خلال الأسرة والمعاق داخل المنزل، حيث يتلقى الشخص المعاق داخل المنزل من خلال أعضاء أسرته الذين يتم تدريبهم من خلال عمال التأهيل، ومن خلال خدمات توجيه للمجتمع وذلك باستغلال جميع مصادره وتوفير التسهيلات، وعقد الدورات والندوات لأعضاء المجتمع (عز الدين، 1999) .

الثانية: برنامج التأهيل المجتمعي في المحافظات والقرى، وذلك من خلال التجربة الأردنية والتي قامت في محافظة المفرق في منطقة الحمراء، والخالدية عام (1995)، حيث قدمت الخدمات لحوالي (500) شخص وذلك بالتعاون مع منظمة أدرا الكندية حيث تمثلت الخدمات في تقديم الأجهزة والأدوات المساعدة وخدمات تمويلية، وتمارين العلاج الطبيعي والوظيفي وتدريب الأهالي، وعقد الندوات والمحاضرات، والمتابعة والتقييم (القريوتي وشحادة د.ت). إضافة لبرامج التأهيل المجتمعي في دير أبي سعيد في لواء الكورة عام 1997، وبرنامج وادي موسى عام 1997 (عز الدين، 1999) وبرنامج التأهيل المجتمعي في محافظات الجنوب والتي تمت بدعم من شركتي الفوسفات والبوتاس وبتعاون من جامعة مؤتة ووزارة التنمية الاجتماعية/ مديرية تنمية الكرك (تقرير خاص برنامج التأهيل المجتمعي لمحافظات الجنوب، د.ت.) وهنالك مشروع مقترح للتأهيل المجتمعي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقتي السخنة ومخيم السخنة/ محافظة الزرقاء (القريوتي وشحادة د.ت.)

2. التأهيل المجتمعي في فلسطين

لقد ساعدت الانتفاضة التي تفجرت عام 1987، إلى إحساس الفلسطينيين بالكبرياء والفخر بأنفسهم ومصيرهم، فالأثر الحقيقي للانتفاضة هو ثورة اجتماعية لا نمطية تمثلت بالتعاون والمقاومة الجماعية من خلال تشكيل لجان الأحياء والتبرع بالدم (كولريدج، 1993)، حيث أشارت دراسة(Ballantyne, 2001) حول التأهيل المجتمعي تحت ظروف العنف السياسي أن الانتفاضة كانت عاملاً إيجابياً لتطوير التأهيل المجتمعي وفرصة لتغيير المجتمع وللتطوير المشترك والارتفاع بالمؤسسات الاجتماعية. كما أن إغلاق المدارس والجامعات أدى إلى تجاوز جيل كامل في سن الدراسة من دون الحصول على التعليم الكافي، كما أن من نتائج الانتفاضة تعرض مئات الشباب للإعاقة نتيجة الرصاص الإسرائيلي، والضرب المبرح، حيث جاء دور العمل الإنساني من خلال الأحزاب السياسية، والجمعيات الخيرية الخاصة بالمعاقين ووجود وكالة غوث اللاجئين التابعة للأمم المتحدة (الاونروا) وذلك بتقديم الحاجات الصحية والتعليمية والأساسية (كولريدج، 1993).

وقد جاء في بيان صحفي للجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ما يقارب نصف مليون طالب وطالبة اضطروا للتغيب عن مدارسهم بسبب ممارسات الاحتلال الإسرائيلي (جودة، 2002).

ويبلغ عدد المعاقين في الضفة الغربية وقطاع غزة ما يزيد عن 10٪ وحيث تتوافر الرعاية المؤسسية لعدد قليل من المعاقين إلاّ أنها معزولة عن المجتمع، وقيام عدد من المنظمات بمحاولات للتأهيل المجتمعي. وهناك فجوات في التدريب المهني والتعليم المستمر، ومع اندلاع الانتفاضة أصبح الاهتمام بالإعاقة كعملية سياسية فزادت إعاقات النخاع الشوكي وفقدان العيون وبتر الأطراف حيث تلقت صناعة التأهيل دفعة قوية، حيث لم يلبي التأهيل الطبي للمعاقين الحاجات الحقيقية للمصابين، من حيث الحاجة للعمل والأعباء الاقتصادية والمالية (كولريدج، 1993).

وهناك نموذجين للتأهيل المجتمعي في فلسطين:

الأول: هو اقتباس من منظمة الصحة العالمية في إطار برنامج تعمل ضمنه (17) منظمة غير حكومية تقوم على تخطيط المشاريع وتنفيذها، وبدعم مالي من وكالة دياكانيا السويدية للإنماء.

الثاني: تشكيل لجان محلية للإعاقة تتبناها الأونروا حيث توجد نماذج أخرى منها:

- نموذج مركز الرعاية النهارية: حيث يتولى عاملان من عمال التأهيل العبء الكبير من الحالات وهو يركز على الزيارات المنزلية للمعاقين.
- النموذج المستلهم من دليل منظمة الصحة العالمية حيث يقوم على وجود عمال تأهيل مجتمعي وتنظيم دورات تدريب أولية من خلال استقدام الخبراء، واعتماد برنامج منظمة الصحة العالمية حيث يقوم هذا البرنامج على تحليل ديموغرافي واجتماعي دقيق للمجتمعات.
- نموذج زيارة منازل المعاقين، حيث يوفر خدمة الإرشاد النفسي الاجتماعي للأشخاص المصدومين لا المعاقين جسمانياً ولا يتعاطى مع الأطفال المعاقين عقلياً.

- ونموذج اللجان المحلية للإعاقة وذلك من خلال الاونروا وذلك بتشكيل اللجان والتي تضم موظفي الأونروا، ومعلمي المدارس والعاملين الاجتماعيين ومن لهم موقع مؤثر في العمل على الإعاقة، (كولريدج، 1993).

مراجع الفصل التاسع

المراجع العربية

- أبو العطا، عبد الله. (2001)، الدراسات المسحية لمجتمع جرش والزرقاء مع التركيز على فئة المعوقين، عمان، الأردن.
- الإعاقة العقلية في مراكز التأهيل المجتمعي. (1995). صادر عن الإعاقة العقلية في ظل التأهيل المجتمعي، نشرة غير دورية، العدد (2).
- الأمم المتحدة (1994). القواعد الموحدة بشأن تكافؤ الفرص للمعوقين.
- تقارير خاصة، (1997). ورشة العمل الإقليمية، للتأهيل المرتكز على المجتمع، مجلة أصداء المعوقين، السنة الثامنة، العدد (28):أيار.
- تقرير خاص عن برنامج التأهيل المجتمعي لمحافظات الجنوب ومركز الأمير الحسن للتشخيص المبكر للإعاقات (د.ت).
- الجمعية الوطنية لتأهيل المعاقين بقطاع غزة (د. ت)، صادر عن برنامج التأهيل المبني على المجتمع المحلي، نشرة.
- جمعية الشابات المسلمات (د. ت)، المشاغل المحمية (نشرة)، مدينة عمان الصناعية، سحاب.
- جودة سعيد. (2002). مظاهر العنف الإسرائيلي على الأطفال، بلسم (مجلة جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني)، السنة (27)، العدد (319)، كانون الثاني.
- الحديدي، منى، ووائل مسعود. (1997). المعاق والأسرة والمجتمع، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، عمان، الأردن.
- درينعة، رياض (د.ت)، المعاقون، دراسة ميدانية للمعاقين جسدياً في مدينة طرابلس، مؤسسة خليفة للطباعة، بولفار الدورة، البوشرية، ليبيا.
- الريحاني، سليمان (1981). التخلف العقلي، ط1،مطبعة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزعمط، يوسف شلبي (1993)، التأهيل المهني والاجتماعي للمعاقين، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، عمان، الأردن.

- سالم، ياسر عثمان. (1997). التأهيل المهني والاجتماعي للمعاقين، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط1، عمان، الأردن.
- شكر الله، علاء (1996)، الرعاية الصحية الأولية والتأهيل المرتكز على المجتمع (النشأة، لعلاقة، التحديات نشرة غير دورية تصدر عن المنبر العربي للرعاية الصحية الأولية والتأهيل في إطار المجتمع (تشرين الثاني).
- الشعيبي، عبد اللطيف بن فوزي (2002). اقتصاديات الرعاية الصحية وتأهيل المعوقين في الوطن العربي، مجلة الإعاقة، ع (25) السنة الرابعة.
- شكور، جليل وديع (1995). معاقون لكن عظماء، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت.
- الصبيحي، محمد (1999). ورقة عمل بعنوان، "الحماية التشريعية للتسهيلات البيئية لذوي الاحتياجات الخاصة في القانون الأردني"، الورشة الإقليمية نحو وعي مجتمعي لتأهيل البيئة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني (قسم التربية الخاصة) (1990). نشرة تصدر عن البرنامج المنزلي للتدخل المبكر لتدريب أمهات الأطفال المعوقين (بورتيج) البعد (1)، كانون الثاني.
- عز الدين، أحمد مصطفى(1999). تقييم فاعلية خدمات برنامج التأهيل المجتمعي للمعاقين في الأردن" ،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الفاعوري، خليل (1981). التخلف العقلي والرعاية الاجتماعية للمعوقين، دائرة التثقيف الاجتماعي بوزارة التنمية الاجتماعية، ط1، عمان، الأردن.
- فراج، عثمان لبيب (2001). استراتيجيات مستحدثة في برامج رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية ع2، مج أ.
- القريوتي، إبراهيم أمين، والبسطامي، غانم. (1995). مبادئ التأهيل، مقدمة في تأهيل ذوي الحاجات الخاصة، ط1، مكتبة الفلاح، الإمارات.

- القريوتي، إبراهيم أمين، وشحادة، حنان (د.ت)، مشروع مقترح (التأهيل المجتمعي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقتي السخنة/ محافظة الزرقاء.
- كولريدج، بيتر. (1995). الإعاقة والتحرير والإنماء، ترجمة "جريس خوري"، الجمعية الوطنية لحقوق المعاق في لبنان.
- المعايطة، خليل والقمش، مصطفى (2007).أساسيات التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع.
- هيلاندر. أ وآخرون. (1990) تدريب المعوقين في إطار المجتمع، برنامج تعقده الأمم المتحدة منظمة الصحة العالمية.

المراجع الأجنبية

- Ballantyne, S.M.(2001). Community – Based Rehabilitiation Under Conditions of Political Violence, AACMQ 37398 Proquest D-A.
- Crishna, B (1999). What is Community Based Rehabilitation? A V iew From Experience, Child: Care And Development. Vol. No (1) Pp.27-35.
- Pal D.k, And Chaudhuary (1998). Preliminary Validation Of Aparental Adjustment Measure For Use With Families Of Disabled Children In Rual India , Child: Care, Health And Development. Vol, (24) N.(4) Pp315-324.
- Roman, N. (1994).Rehabiliitation in the Community, World Health,Vol. (47) Issue (4) P12,IP.
- Tambo, C,(1995).Community Based Rehabilitation ,.World Health Vol. (48) Issue (5) P6.P2.
- Zombone, A.M. And Suarez, S.C.(1996). What We Can Learn From Developuing Countries: The Community Based Rehabilitation Model, Rural Special Education Quarterly, Vol, (15) No (3). P3-9.

الفصل العاشر

التوجّهات العالمية الحديثة في قضايا الدمج والدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

تعريف الدمج

أنواع الدمج

مبررات الدمج

أهداف الدمج

مميزات سياسة الدمج وإيجابياته

سلبيات الدمج

شروط نجاح عملية الدمج

الكفايات العامة الضرورية لعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

خصائص مدارس الدمج الشامل (مدرسة المستقبل)

إعداد مدارس الدمج الشامل (مدرسة المستقبل)

وجهة نظر الآباء في المدرسة الشاملة

تجارب الدمج في بعض دول العالم

تجارب الدمج في بعض الدول العربية

مراجع الفصل العاشر

الفصل العاشر

التوجهات العالمية الحديثة في قضايا الدمج والدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة

مقدمة

إن الهدف السامي الذي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقه هو الوصول بالطفل المعاق إلى مستوى من النضج والاستقلال والاعتماد على النفس، إلى أن يكون في النهاية عنصراً أو عضواً مساهماً في نمو مجتمعه وتطوره وليس عالة على المجتمع. والمعروف أن العنصر البشري هو الثروة الحقيقية لهذا المجتمع، وبما أن فئات المعاقين تشكل نسبة لا بأس بها في أي مجتمع لذا لا يجب في أي حال من الأحوال إغفال هذه الفئة، أو إهمالها وعدم تقدير أهميتها في دفع عجلة النمو والتقدم.

وتعتبر عملية دمج الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين في المدارس العامة من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام كبير في دول العالم، ويشير مسعود (1984) إلى أن غالبية دول العالم تميل تدريجياً إلى تقدم الخدمات التعليمية والتربوية للأطفال المعاقين في المدارس العامة، وليس فصلهم في مدارس خاصة، وأشار أيضاً إلى أن الدراسات أثبتت، وبشكل قاطع، أن تعليم المعوقين في مدارس خاصة بهم ليست لها مميزات تربوية وتعليمية في بعض الأحيان من خلال تعليم المعوقين في المدارس العادية.

ومن ثم فهناك ضرورة لإجراء الدمج من أجل تحقيق التقدم للأشخاص المعاقين وهذا التقدم المرغوب فيه في الواقع مازال محدوداً وذلك بسبب عدم إتاحة النظام المدرسي العادي، الفرصة للأطفال المعاقين كي يتحدّوا الإعاقة فهؤلاء الأطفال يستبعدون دوما من المدرسة العادية لكونها لا تناسبهم وتفشل في تلبية حاجاتهم، وهذا لا يعد فشلاً للطفل المعاق بقدر ما هو للمدرسة، وإذا ما رغبنا في تحقيق تقدم

حقيقي للأطفال المعاقين فلا بد بداية أن نعترف بهذا الفشل ونسجله، وأن نعمل من خلال سياسة الدمج على إعادة تنظيم المدارس بهدف إنشاء مدارس عامة توفر مختلف أشكال التعليم التي تتلاءم مع القدرات المتباينة والاحتياجات الخاصة لأفراد المجتمع داخل نظام تعليمي واحد ملائم.

تعريف الدمج

هنالك العديد من العلماء الذين أشاروا إلى مفهوم الدمج حيث يشير العالم كوفمان ورفاقه في تعريف الدمج إلى أنه يعني الدمج الأكاديمي والاجتماعي المؤقت للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع نظرائهم العاديين بالاعتماد على التخطيط التعليمي الفردي المتطور والبرمجة، كما يتطلب توضيح مهام ومسؤوليات معلمي التربية والمعلم العادي (Maccmillan , 1982).

ويعتبر تعريف "auffman , Gottlib , and akukic" من أكثر التعاريف شمولية وشيوعاً فهم يرون أن المقصود بالدمج هو دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمنياً، وتعليمياً واجتماعياً حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقرر حسب حاجة كل طفل على حده ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتعليم الخاص.

تعريف الدمج الأكاديمي (Mainstreaming): ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم الدمج الأكاديمي وأشكاله إذ يعرّف مجلس الأطفال غير العاديين الدمج بأنه اعتقاد أو مفهوم يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصف العادي في أقل البيئات التربوية تقييداً للطفل العادي.

ويعرفه (Iynch et. al ,1981) بأنه مفهوم يتضمن مساعدة الأطفال المعوقين على التعايش مع الأطفال العاديين. (الروسان، 1998).

أما الدمج الاجتماعي (Normalization): ويقصد به دمج الأفراد غير العاديين في الحياة الاجتماعية العادية وتبدو عملية الدمج في مظهرين رئيسيين:

الأول: الدمج في مجال العمل كتوفير الفرص المهنية المناسبة للأفراد غير العاديين للعمل كأفراد منتجين في المجتمع وقبول ذلك اجتماعياً وهو ما يسمى بالدمج في مكان العمل (vocational Integration).

أما المظهر الثاني: لهذا المفهوم فيبدو في دمج الأفراد غير العاديين في الحياة الاجتماعية العادية مع الأفراد العاديين وهو ما يسمى بالدمج في مكان السكن والإقامة (Social Integration) وخاصة بعد تأهيل الأفراد مهنياً واجتماعياً للعيش بشكل مستقل في الأحياء السكنية والتجمعات السكنية العادية وتقبل ذلك لدى الأفراد العاديين (الروسان، 1998).

أنواع الدمج

أشار الروسان 1998 إلى ثلاثة أنواع من الدمج هي كالتالي:

1. **الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية (Special Classes Within Regular School)**: حيث تعتبر هذه الصفوف شكلاً من أشكال الدمج الأكاديمي، ويطلق عليه اسم الدمج المكاني (Locational Integration) حيث يلتحق الطلبة غير العاديين مع الطلبة العاديين في نفس البناء المدرسي، ولكن في صفوف خاصة بهم أو وحدات خاصة بهم ويتلقون لبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية وذلك وفق جدول زمني لهذه الغاية بحيث يتم انتقال الطلبة بسهولة من وإلى الصفوف الخاصة. ويهدف هذا النوع من الدمج إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الطلبة العاديين وغير العاديين في نفس المدرسة. (الروسان 1998).

2. **الدمج الأكاديمي (Mainstreaming)**: يقصد بالدمج الأكاديمي التحاق الطلبة غبر العاديين مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت في برامج تعليمية مشتركة. لذلك لا بد من توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج متمثلة في تقبل الطلبة العاديين للطلبة غير العاديين وأن يعمل معلم التربية الخاصة جنباً إلى جنب مع المعلم العادي وإيجاد الفرص التي تعمل على إيصال المادة العلمية إلى الطلبة غير العاديين وتوفير الإجراءات التي تعمل على نجاح هذا الاتجاه وذلك يتغلب على الصعوبات التي تواجه الطلبة غير العاديين كالاتجاهات الاجتماعية أو إجراء الامتحانات وتصحيحها.

3. **الدمج الاجتماعي (Normalization)**: يقصد بالدمج الاجتماعي، دمج الأفراد غير العاديين مع الأطفال العاديين في مجال السكن والعمل، ويطلق على هذا النوع الدمج الوظيفي ويهدف إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين وغير العاديين (الروسان،1998).
4. **الدمج الشامل(Inclusion)**: وتعرف مدرسة الدمج الشامل بالمدرسة التي لا تستثني أحدا حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض وهذا يعني عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود أي إعاقة لديه.

فالدمج الشامل يخالف مفهوم الدمج حيث يعتمد سياسة الباب الشامل لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقاتهم وهذا بدوره يؤدي إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس الذي يتألف فيه المجتمع، ويتم تخطيط التعليم في مدارس الدمج الشامل وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضع الطلاب في برامج موجهته حيث يعتمد التعليم فيها على نوع إعاقات الطلاب وشدتها.

ويفترض الدمج الشامل تقبل جميع الطلاب كأعضاء في بيئة المدرسة وغرفة الدراسة (Bradley, et. al, 1997).

مبررات الدمج

هنالك العديد من المبررات التي أدت إلى ظهور فكرة الدمج أهمها:

1. التغيّر الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال غير العاديين من السلبية إلى الإيجابية ففي الوقت الذي كانت الاتجاهات السلبية هي السائدة والممثلة في العزل والشعور بالذنب والقلق والخجل أصبحت الاتجاهات الإيجابية هي السائدة والمتمثلة في الاعتراف بوجود الطفل غير العادي والبحث عن حلول لمشكلاته وفتح مراكز تربية خاصة ثم الصفوف الخاصة في المدرسة العادية وأخيراً فكرة الدمج.
2. ظهور القوانين والتشريعات التي أصبحت تنص صراحة على حق الطفل غير العادي في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية.
3. تزايد عدد الأطفال غير العاديين في بعض المجتمعات وخاصة الدول النامية بالرغم من برامج الوقاية والتدخّل المبكرٌ.

4. ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال العاديين في المدارس العادية وذلك لعدد من المبررات أهمها توفير الفرص الطبيعية للأطفال غير العاديين والمحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدرسة (الروسان، 1998).
5. رفع الدعوات في المحاكم لصالح المعاقين ومناصرة رجال القانون لقضايا المعوقين.
6. وعي العاملين في ميدان التربية الخاصة (الخطيب، 1998).

أهداف الدمج

تهدف تربية وتعليم المعوقين لتحقيق الصلاحيات بأنواعها المختلفة:

أ. **الصلاحية الشخصية:** حيث تهتم بالشخص نفسه وتطوير مهاراته الشخصية إلى الحد الذي يصل به إلى الاستقلالية الشخصية.

ب. **الصلاحية الاجتماعية:** وتهدف إلى تطوير المهارات الاجتماعية لدى الفرد المعاق وذلك من أجل التكيف والتفاعل مع الآخرين وبالتالي تكون علاقته بغيره ناجحة.

ج. **الصلاحية المهنية:** وذلك من خلال تطوير المهارات المهنية وتأهيله مهنياً في ضوء قدراته وإمكانياته بحيث يصبح قادراً على العمل والاستقلال المهني والمعيشي.

لذلك فالدمج يسعى إلى تحقيق كل أنواع الصلاحية ولكن حتى يتحقق ذلك لا بد من تحقيق الدمج الأكاديمي والاستقلال الشخصي لذلك يصبح من السهل تحقيق الدمج الاجتماعي لذا فإن هدف الدمج الأكاديمي تحقيق الدمج الاجتماعي.

أشار الروسان 1998 من خلال مراجعته إلى عدد من الأهداف المتوقع تحقيقها نتيجة لتطبيق فكرة الدمج بأشكاله منها:

- إزالة الوصمة المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة حيث يعمل الدمج على أن يلتحق الطفل بالمدرسة العادية ولا يلتحق بمركز أو مؤسسة تحمل اسم الإعاقة وهذا يترك أثراً إيجابياً على نفسية الفرد المعاق.
- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي وذلك من خلال زيادة فرص التفاعل الصفي بين الطلبة العاديين والطلبة غير العاديين سوى في غرفة الصف أو في مرافق المدرسة وذلك من خلال الأنشطة التي تساعد على زيادة تقبل الأطفال غير العاديين.

- توفّر الفرص التربوية المناسبة للتعليم حيث إن برامج الدمج تعمل على زيادة فرص التفاعل الصفي بين الطلبة العاديين والطلبة غير العاديين حيث تعمل الأنشطة الصفية والمتمثلة في أساليب التدريس المختلفة وأساليب التقويم على زيادة فرص التعلم الحقيقي وخاصة للطلبة غير العاديين.
- تعديل الاتجاهات نحو فئات التربية الخاصة من نظرة سلبية إلى نظرة إيجابية من قبل العاملين في المدرسة حيث أن معرفة هذه الفئة وتعديل أدائها يعمل على تعديل تلك الاتجاهات وخاصة المتعلقة بالرفض أو عدم التعاون إلى اتجاهات إيجابية تتمثل في التعاون والتقدير من قبل الإدارة والمعلمين والطلبة كفئات التربية الخاصة.
- توفير الفرص التربوية لأكبر عدد ممكن من فئات التربية الخاصة إذ يعمل برنامج الدمج على التحاق الطلبة غير العاديين في الصفوف العادية وخاصة فئة الإعاقة العقلية البسيطة والموهوبين والصم والمكفوفين وصعوبات التعلم حيث لا تعمل إلا نسبة قليلة منهم في مراكز ومؤسسات خاصة بهم بسبب صعوبة استيعاب المراكز أو المؤسسات لهم.
- توفير الكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز ومؤسسات تربية خاصة يتطلب البناء المدرسي، والعاملين من أخصائيين ومعلمين ومواصلات... الخ، وكذلك التجهيزات الخاصة وبما أن عدد المدارس الحكومية أعلى بكثير من عدد مراكز ومؤسسات التربية الخاصة فإنها تستوعب فئات التربية الخاصة بكلفة أقل حيث يتوفر البناء المدرسي والعاملين والتجهيزات اللازمة وهذا يقلل الكلفة الاقتصادية على الدولة أو القطاع الخاص (الروسان، 1998).

مميزات سياسة الدمج وإيجابياته

لقد أشار خضر 1995 إلى مجموعة من الإيجابيات لسياسة الدمج منها:

- التقليل من الفروق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال.
- تخليص الطفل وأسرته من الوصمة التي يمكن أن يخلفها وجوده في المدارس الخاصة.
- إعطاء الطفل فرصة أفضل ونجاح أكثر تناسباً لينمو نمواً أكاديمياً ونفسياً سليماً.

- تحقيق الذات عند الطفل وزيادة دافعيته نحو التعلم ونحو تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.
- تعديل اتجاهات الأسرة وتوقعاتها وكذلك المعلمين من كونها اتجاهات سلبية إلى اتجاهات إيجابية.
- يؤدي الدمج إلى التقليل من الكلفة الاقتصادية التي تنفق على الفرد المعاق.
- يؤدي الدمج إلى توسيع قاعدة الخدمات وخاصة الدمج التعليمي.

هذا ويمكن إيجاز أهم مميزات سياسة الدمج في النقاط التالية:

1. وجود الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين في مبنى واحد أو فصل دراسي واحد يؤدي إلى زيادة التفاعل والاتصال، ونمو العلاقات المتبادلة بين الأشخاص المعاقين وغير المعاقين، وإن في سياسة الدمج فرصة طيبة تتاح للطلبة العاديين كي يساعدوا أقرانهم المعاقين.
2. إن التعليم القائم على دمج الأطفال المعاقين في المدرسة العادية يزيد من عطاء العاملين المتخصصين داخل المؤسسة، فتطبق سياسة الدمج وبخاصة تعليم التفاعل وأساليب الحوار بين المجموعات النظامية المتعددة، يتيح ذلك للأطفال المعاقين الحصول على أقصى منفعة من المساعدة المتاحة لهم من حيث التدريب على حل مشاكلهم وتوجيه ذواتهم.
3. إن تعليم الأطفال المصابين بإعاقات شديدة في قاعات دراسية مشتركة، يمكّن التلاميذ من أن يلاحظوا كيف يقوم زملائهم الأصحاء بأداء واجباتهم المدرسية، وحل مشكلاتهم الاجتماعية والعلمية.
4. إن الأطفال في حاجة إلى نموذج من أقرانهم ليقتدوا به ويتعلموا منه، والطفل المعاق هو أحوج ما يكون لهذا النموذج والقدوة، ولعله يجد هذا النموذج في الطفل العادي فيقوم بتقليد سلوكه ويتعلم منه المهارات المختلفة.
5. من الناحية النفسية أثبتت الدراسات أن لسياسة الدمج أثرا إيجابيا في تحسين مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً عند دمجهم مع الأطفال العاديين، حيث تبين من هذه الدراسات أن اختلاط الأطفال المتخلفين عقلياً

بالأطفال العاديين كان له أثره الإيجابي في تحسن مفهوم المتخلفين عقلياً عن ذواتهم. كذلك يتضح أن دمج الأطفال المعاقين في أنشطة اللعب الحر، قد أدى إلى اندماج الأطفال معاً في لعب جماعي تعاوني (تلقائي)، وإلى تزايد مطرد في التفاعل الاجتماعي الإيجابي بينهما (خضر، 1995).

سلبيات الدمج

كما للدمج ايجابيات فلا بد أن تظهر له بعض السلبيات وفيما يلي توضيح لهذه السلبيات:

1. التأثير على الآباء: وضع تيرنوبل وبلاشر ديكسون (Turnball & BlacgerDixon , 198) بالمشكلات المحتملة التي من الممكن أن يواجهها آباء الأطفال المدموجين في المدارس العامة ومن هذه المشاكل:

أ. التذكر المستمر لعجز الطفل عن التطور مقارنة مع الطفل الذي يتطور بشكل طبيعي.

ب. قلة اهتمام آباء الأطفال غير العاديين ببرنامج الدمج.

ج. المسؤوليات الإضافية المتعلقة بالتكيف التعليمي والاجتماعي لطفلهم.

د. زيادة احتمالية أن لا تكون الخدمات الداعمة التي يوفرها البرنامج ملائمة لاحتياجات الطفل المعاق وعائلته (Maccmillan, 1982).

2. صعوبة توفر الخدمات في بيئة الدمج: ويعني هذا صعوبة توفر الخدمات اللازمة للطفل فمثلاً بعض الخدمات تتوفر في المدرسة الخاصة مثل المعالجة الجسدية، والتدريب اللغوي، ومعالجة النطق، بينما لا يتوفر هذه الخدمات في المدرسة العادية مما يؤثر على علاقاتهم بشكل سلبي مع الطفل.

3. قد يساهم برنامج الدمج في تدعيم فكرة الفشل عند الطفل وبالتالي تقليل الدافعية وتدعيم المفهوم السلبي للذات، بينما وجوده في مدرسة خاصة وسط أطفال من نفس الفئة قد لا يؤدي إلى هذا الشعور بل قد يزيد من شعور الطفل بالأمن والاستقرار.

وقد يكون الشعور بالفشل ناتج عن متطلبات المدرسة التي قد تفوق قدرات الطفل وإمكانياته (مسعود، 1984).

4. دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد يحرمهم من الاهتمام الفردي والوسائل التعليمية الفردية التي يمكن أن تتوفر في المدارس الخاصة (الروسان، 1998).

5. يؤثر وضع الطفل ذي الحاجة لخاصة بين الأطفال العاديين سلباً من حيث زيادة الهوة بينه وبين الأطفال العاديين وخاصة إذا ما اعتبرنا أن التحصيل الأكاديمي هو المقياس الوحيد لنجاح فكرة الدمج.

6. قد تؤدي عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أن يقلد الطفل العادي حركات الطفل الخاص إذا ما التقيا في مكان واحد (الهنيني، 1989).

وترى أشلي 1979 في مقالتها والتي بعنوان Mainstreaming: One Step Forward Two Steps Back أن فكرة الدمج يمكن أن تخلق مشكلات تربوية متعددة منها:

- مشكلة عدم توفير أخصائي التربية الخاصة في المدرسة العادية، مما يعني عدم توفر غرف المصادر والوسائل التربوية الخاصة بكل فئة من فئات الإعاقة.
- مشكلة عدم تقبل إدارة المدرسة والعاملين بها لفكرة الدمج مما يزيد الهوة بين الطلاب العاديين والمعاقين وعدم التعاون معهم والاستهزاء بهم...الخ.
- مشكلة إيصال المادة الدراسية للطلبة غير العاديين في الصف العادي أو الخاص بسبب عدم وجود المدارس المساعدة مما يقلل الفرص التعليمية للأطفال غير العاديين.
- مشكلة إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية للطلبة غير العاديين لكل طفل من قبل مدرّس التربية الخاصة ويعني ذلك قلة الاهتمام الفردي بالطلاب الملتحقين ببرنامج الدمج.
- مشكلة زيادة العزلة الاجتماعية بين الأطفال العاديين وغير العاديين وذلك عندما لا تسمح ظروف الأطفال غير العاديين المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة سواء الاجتماعية أو الرياضية...الخ. (الروسان، 1998).

شروط نجاح عملية الدمج

إن من أهم شروط نجاح الدمج التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة بين الأقران.فالدمج لا يعني مجرد وضع الأطفال غير المعاقين في نفس المكان، حيث أن عدم التخطيط المسبق إلى الدمج قد يقود إلى مشكلات وصعوبات وإلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وعند التخطيط لبرنامج الدمج ينبغي مراعاة العوامل الأساسية التالية:

- نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأطفال العاديين في الصف وهذا يعتمد على ظروف متعددة منها خصائص الأطفال المعاقين وكذلك خصائص الأطفال العاديين، ومستوى معرفة المعلمين وبوجه عام يجب ألا يقتصر عدد المدموجين طفلا واحدا أو طفلين فذلك قد يقود إلى عزلهم ونبذهم.
- مستوى النمو وليس العمر الزمني لذلك ينبغي دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين الذين أصغر منهم سناً وليس في نفس العمر الزمني فذلك يحقق التباين ويقلل الفروق بينهم.
- الخبرات التعليمية الفردية والمخطط لها بعناية. حيث أن البرامج التعليمية الجيدة هي التي تراعي مواطن القوة والضعف الموجودة لدى الطفل ومراعاة الخصائص النمائية تعمل بمثابة مفتاح للخبرات التعليمية والنمائية الملائمة والفعالة.
- إن نجاح فكرة الدمج يعتمد على اتجاهات ذوي العلاقة جميعاً بمن فيهم الأطفال وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين وهذا يعني ضرورة تطوير السبل الفعالة لتعديل الاتجاهات لتصبح أكثر واقعية وإيجابية.
- من الشروط الأساسية لنجاح فكرة الدمج هو التزام المربين بمبدأ مشاركة أولياء الأمور بفاعلية ونشاط (Paasche, Corril and Strom, 1990) وقد أشار (Maccmillan, 1982) إلى أن هناك عدة معايير يجب أخذها بعين الاعتبار عند دمج الأطفال المعوقين حتى يتسنى لهم الاستفادة من عملية الدمج. وقالوا إنه يجب دمج الطفل:
  - عندما يتم تحديد مشكلة الطفل بوقت مبكر وإذا كان صغير في السن.

- عندما تكون مشكلة الطفل بسيطة.
- عندما تكون لدى الطفل إعاقة واحدة.
- إذا لم تتطلب إعاقة الطفل أجهزة معقدة.
- إذا استطاع الطفل تكوين صداقات مع الأطفال العاديين.
- إذا كان عدد الطلاب في الصف من (25-30) طفلاً.
- عندما يتوفر معلم ذو خبرة ويكون مستعدا للتعامل مع مشكلة الطفل.
- إذا كانت عائلة الطفل مستعدة وقادرة على التعامل بفاعلية مع مشكلات الطفل (Maccmillan, 1982).

كما أشار خضر (1995) إلى الإجراءات اللازمة لإنجاح عملية الدمج في المدارس العادية:

1. البدء مبكراً في إجراءات الدمج. وإشراف معلمي التربية الخاصة على معلمي المدرسة العادية وتزويد الطلبة المعاقين بالتعليم المساعد إذا اقتضى الأمر.
2. إدخال الطفل إلى الصف الدراسي الذي يناسب مستوى أدائه الحالي.
3. إعداد وتهيئة معلمي الصفوف العادية والأقران والبيئة المدرسية العامة.
4. العمل على التقليل من المعوقات الفيزيائية في المدرسة.
5. إتاحة الفرصة لتنمية اتجاهات إيجابية والقبول بين الأطفال المعاقين وأقرانهم العاديين.
6. الحرص على مشاركتهم في برامج التعليم العادي ما أمكن والعمل على تنمية المهارات الوظيفية لديهم.
7. تدريب العاملين في المدرسة.
8. إطلاع المتخصصين الآخرين الذين يعملون مع الطفل على فلسفة الدمج.
9. تحسين المعينات التكنولوجية.

وقد أشار (الروسان، 1998) إلى عدد من المعايير لنجاح فكرة الدمج وهي:

- تحديد فئة الأطفال الذين يستفيدون من الدمج وهم ذوو الإعاقة البسيطة، أما ذو الفئات التي لا تستفيد من الدمج فهي الشديدة فالمكان المناسب هو المراكز الخاصة.

- توفير التسهيلات والأدوات اللازمة لنجاح فكرة الدمج.
- أن يقبل الآباء والأمهات والمدرسون فكرة الدمج وتحديد عدد الأطفال في الصف المدموج من المعاقين بثلاثة أطفال تبعاً لمساحة الصف ومستواه الدراسي.
- تحديد شكل الدمج سواء أكان لبعض الوقت أو كل الوقت.
- الاعتماد على أساس قانوني للدمج والاعتماد على قوانين تكفل حق الرعاية الصحية والاجتماعية والتربوية للمعاقين بحيث تستمد فكرة الدمج من حقوق المعاقين لا مجرد شفقة أو منّه عليهم.
- أن توضع معايير ذاتية وجمعية لتقييم فكرة الدمج من حيث نجاحها أو فشلها وتكون عملية التقييم مستمرة من أجل التصويب والتعديل (الروسان، 1998).

الكفايات العامة الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

أشار (الخطيب، 1998) إلى عدد من الكفايات الضرورية للمعلم العادي من أجل دمج الأطفال المعوقين:

- القدرة على ملاحظة السلوك وتسجيله في المواقف الصعبة.
- القدرة على العمل كعضو فاعل مع الفريق متعدد التخصصات.
- المعرفة حول فئات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأسبابها وأبعادها التربوية – النفسية.
- معرفة خصائص النمو الطبيعي وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية.
- القدرة على تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية – التربوية حول الأطفال.
- بناء علاقات عمل مناسبة مع الجمعيات والمؤسسات ذات العلاقة بفئات الإعاقة.
- معرفة المبادئ الأساسية لصيانة المعدات والأدوات الخاصة والمكيفة التي يستخدمها الأطفال ذوي الإعاقة.

- القدرة على تكييف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة بما يتلاءم وطبيعة الاحتياجات الخاصة.
- القدرة على بناء علاقات عمل مفيدة مع أسر الأطفال المعاقين.
- القدرة على بناء تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال غير العاديين وتنظيم البيئة الصفية من أجل مشاركتهم في الأنشطة إلى أقصى حد ممكن والمعرفة بأساليب تعديل السلوك.
- القدرة على تكييف عناصر المنهاج عند الحاجة وتكييف الوسائل التعليمية وطبيعة حاجات المعاقين.

خصائص مدارس الدمج الشامل (مدرسة المستقبل)

على المدارس التي تريد أن تتحول لتصبح مدارس للدمج الشامل أن تعمل على:

- التحاق جميع الطلاب في مدرسه الحي.
- وجود فلسفة عدم الرفض (Zero reject).
- الطلاب المعوقون في المدرسة يحتلون نسبة من أولئك المتواجدين في المجتمع العام.
- تقديم مدير واحد هو المسؤول عن جميع البرامج في تلك المدرسة.
- الاتصال المستمر بين الطلاب المعوقين والعاديين.
- وضع الطلاب في صفوف مناسبة لأعمارهم.
- استفادة جميع الطلاب من مزايا المنهج الخاص بالصف الدراسي.
- وجود دليل للتدريس الفردي والتعليم التعاوني، وتدريس الأقران.
- تقديم الخدمات المساندة في بيئة التدريس الطبيعية.
- الاشتراك في الخبرات والمواد التعليمية.
- وجود دليل للتعاون بين العاملين في المدرسة.
- استخدام نظم الدعم الطبيعية.
- تشجيع المعلمين والطلاب على احترام الفروق الفردية بين الأفراد.

- أن تعكس القواعد والتعليمات العدل والمساواة وأن يكون الاهتمام باكتساب المهارات الاجتماعية بنفس درجة الاهتمام باكتساب المهارات الأكاديمية.

وقد أظهرت دراسة بترسون 1989 (Peterson, 1989) أن نجاح الدمج الشامل يمكن قياسه من خلال التفاعل بين الطلاب العاديين والمعوقين ومدى ملاحظة التكامل الاجتماعي بين الطلاب ومزيد من التكامل المادي مع الأقران فلا بد من تقديم الخدمات المساندة مثل علاج النطق والكلام والعلاج الطبيعي في البيئة الطبيعية ما أمكن.

كما أنه لابد من توفير الوقت المناسب لمعلمي التربية الخاصة والعامة والإداريين والوالدين والطلاب وذلك لتخطيط المنهج ومناقشة الاستراتيجيات والاشتراك في الخبرات والمواد التعليمية. وفي هذه المدرسة قد يكون من الصعب التمييز بين معلمي التربية الخاصة والعامة وأن مهارات جميع المعلمين يجب أن تكون متيسّرة لجميع الطلاب (Bradely, et. al ,1997).

إعداد مدارس الدمج الشامل (مدرسة المستقبل)

إن الفلسفة الداعية لدمج الطلاب في المدارس العادية تعتمد على الترحيب بجميع الطلاب وتلبية احتياجاتهم.

وهناك عدد من العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تحويل المدرسة إلى مدرسة دمج أهمها:

- تهيئة وجود فلسفة قائمة على الديمقراطية والمساواة.
- الحصول على دعم وأفكار جميع من سيقومون بالمشاركة.
- تكامل الطلاب بالإضافة إلى العاملين والمصادر بحيث يتمكن كل من معلمي التربية الخاصة والعامة من العمل معاً.
- الاستفادة من أفضل الممارسات التربوية التي توفرها المدرسة.

وقد تم تحديد عدد من الممارسات الجيدة التي يجب توفرها معاً كي تحقق أفضل النتائج من عملية الدمج وهذه الممارسات التي يستفيد منها كل من الطفل ذوي الاحتياجات والطفل العادي معاً وتشمل هذه الممارسات:

- دمج كل طفل معوق في البرنامج العادي مع الطلاب العاديين لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.
- تكوين مجموعات غير متجانسة حيثما كان ذلك ممكن.
- توفير أدوات وخبرات فنية.
- تعديل المنهاج عند الضرورة..
- التقييم المرتبط بالمنهاج وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم الطلاب بدلاً من تحديد ما بهم من أخطاء.
- استخدام فنيات (أساليب) تعديل السلوك.
- توفير منهج المهارات الاجتماعية.
- تطبيق الممارسات التربوية المعتمدة على توفير البيانات.
- تشجيع الطلاب من خلال استخدام أساليب مثل تدريب (تعليم) الأقران والتعليم التعاوني والقواعد التي من شأنها تنمية الذات وتطويرها.
- التطوير المستمر للعاملين. (القمش والمعايطة، 2007: 366).

إعداد النظام System preparation

يعد الحصول على الدعم الإداري من العوامل المهمة في فكرة الدمج في المدرسة فالمشرفون ومدراء المدارس يجب أن يقدموا الدعم وتكون لديهم المعرفة الكاملة والقدرة على توضيح أسباب إنشاء مدارس الدمج وكذلك تؤخذ أفكار واهتمامات أسر الطلاب المعوقين والعاديين بعين الاعتبار وكذلك يجب تواجد الشبكات والظروف الداعمة للمعلمين بشكل مستمر بحيث تلبي اهتمامات معلمي التربية الخاصة والعاديين.

ويحتاج الطلاب أيضاً إلى إعداد وتهيئة فالطلاب الذين ينتقلون من بيئة الصف الخاص يجب أن يتلقوا التعليم والدعم للقيام بالتحول والتنقل وكذلك يتعين إعداد الطلاب المستقبلين (العاديين). لتقبل واحترام الفروق الفردية وهذا يتطلب أن يكون التخطيط التربوي والتعليم مسؤولية مشتركة بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة والإداريين والأسر والطلاب والأقران.

إعداد المعلمين (Preparing Educators)

أشار (Bradely& fisher, 1995) إلى أن جميع الطلاب يمكنهم التعلّم إذا لبى كل من التدريس والمواد التعليمية احتياجاتهم، وأن يعمل كل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة معاً مع كل طالب وكلما ازدادت حساسية المعلمين العاديين للفروق الفردية فسوف يحتاجون لدعم الطلاب بالمواد التعليمية والعاملين المتخصصين وهذا يعني أن يعمل معلمو التربية الخاصة والعاديون في فريق واحد أو كمستشارين أو مساعدين من أجل تحقيق أفضل تدريس وتعليم للطلاب فهم بحاجة إلى خبرة معلمي التربية الخاصة في إجراء التعديلات في المنهاج وأساليب التدريس، فالمعلمون يحتاجون إلى تدريس كل المواد التعليمية وكذلك تزويدهم بالمعلومات والمعرفة عن ذوي الحاجات الخاصة وفئاتهم وتصنيفاتهم وتطوير مهارات التعامل معهم وتزويدهم بالمصادر الطبيعية.

إعداد وتهيئة الأسر (Preparing Families)

أشار (Bradely & Fisher, 1995) إلى أهمية إشراك الأسر في تحديد فلسفة مدرسة الدمج الشامل والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في البرامج التعليميّة لأطفالهم. والتغيير في تفكيرهم من اعتبار الصفوف الخاصة هي أفضل مكان لتعليم أطفالهم إلى اعتبار الصفوف العادية هي أفضل مكان لتربية أطفالهم مع إجراء التعديلات وتوفر الخدمات المناسبة، إن تزويد الأسر بالمعلومات حول الدمج والطرق التي ينفّذ بها يمكن أن يساعد على ممارسات الدمج بكل سهولة ويُسر.

إعداد وتهيئة الطلاب (Preparing Students)

أشار برادلي (Bradely, et. al, 1997) إلى أنه من الأفضل توضيح عملية الدمج قبل حدوثها والحصول على أفكار ومقترحات من الطلاب بأن آراءهم وأفكارهم موضع احترام فإن ذلك يزيد من دعمهم ومشاركتهم في البرنامج لذلك لابد من تقديم حصص توضح عملية الدمج وتوفير الفرصة لمناقشة أسئلتهم ومخاوفهم ومن حقهم معرفة كيف ومتى ولماذا يتعين عليهم أن يساعدوا الطلاب المعوقين. وكذلك يحتاج الطلاب المعوقون إلى أن يتعرفوا على التغيرات والمسؤوليات

الجديدة المترتبة على الدمج وأن يعطوا الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة فهم يحتاجون إلى تعليم وإعداد لبيئة الصف العادي مثل استخدام الأدراج، واتباع البرامج المحددة وإيجاد المواقع في المدرسة وإيجاد شبكة من الأقران الداعمين مما يساعد على الانتقال بسهولة إلى الوضع التربوي العام (Bradely, et. al, 1997).

وجهة نظر الآباء في المدرسة الشاملة

إن من الأهمية بمكان إشراك الأسر في تحديد فلسفة مدرسة الدمج الشامل بالإضافة إلى مشاركتها في اتخاذ جميع القرارات في البرامج التعليمية لأطفالها، ويطلب من أسر الطلاب المعوقين أن تجري تعديلاً في تفكيرها حول تربية أطفالها. لقد أخبرت هذه الأسر سابقاً بأن الفصول الخاصة هي أفضل البدائل التربوية التي توفر خدمات تربوية للطلاب المعوقين، في حين يطلب منهم في الوقت الحاضر ان يعتبروا أن غرفة الدراسة العادية تعد أفضل مكان لتربية أطفالهم مع إجراء التعديلات وتوفير الخدمات المناسبة (Bradley and fisher , 1995) إن تزويد الأسر بالمعلومات حول الدمج الشامل والطرق التي سوف ينفذ بها في بيئة أطفالهم التربوية يمكن أن يساعد على تنفيذ ممارسات الدمج الشامل بسلاسة ويسر.

أشار (David, et. al, 2001) حول آراء الوالدين حول المدرسة الشاملة للأطفال ذوي الإعاقة الشديدة حيث يتم تحليل تعليقات كتابية لِ (140) ولي أمر من ذوي الإعاقة الشديدة وذلك من أجل تحديد أسباب تأييدهم أو رفضهم للبرامج التعليمية للمدرسة الشاملة وتضمنت أسباب تأييدهم إلى تحسّن الطفل في المهارات الوظيفية أو الأكاديمية وذلك بسبب برامج التعزيز وكذلك تغير اتجاهات طلبة المدرسة العادية للمعوقين ويكونون حساسين للأطفال المعوقين وكذلك التحسين في المهارات الاجتماعية وكذلك لأن عزل الإعاقة يؤثر على نموهم وفرص دمجهم وعملهم في المجتمع والدور الذي تعطيه المدرسة الشاملة للأسر أما العبارات التي تبين عدم تأييد الآباء للمدرسة الشاملة فهي الاعتقاد أن نوع وشدة الإعاقة تمنع الفائدة، زيادة العبء على مديري المدارس العامة كما أن وجود طفل معاق قد يسبب مشاكل مع الأطفال العاديين والاعتقاد بأن المنهاج لا ينسجم مع حاجات الطفل المعاق في المدرسة الشاملة فهو بحاجة إلى تعلم مهارات الحياة اليومية والتدريب المهني والتدريب على العيش

المستقل أكثر ضرورة من ما يعلم في الصفوف الشاملة فهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى معلومات مكررة وتعليمات بسيطة جداً الخوف من عمر وحجم الطفل وكذلك الاعتقاد بأن الطفل المعاق يجب أن يكون حوله أطفال مشاركون له حتى لا يشعر بالعزلة والاستمتاع بالأنشطة واللعب وكذلك بأن المعاقين يعانون من اضطرابات سلوكية وهذا يؤثر على تعلم الأطفال الأسوياء وكذلك الخوف من عدم توفر الأخصائيين المدربين في الصفوف الشاملة وعدم توفر صفوف مجهزة بالمواد والمعلمين المؤهلين. وقد أشار بعض أولياء الأمور إلى أن شدة الإعاقة هي التي تحدد وجود الطفل في المدرسة الشاملة أم لا حيث يجمعون بأن المدرسة الشاملة هي المكان الأفضل لذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة أما الأطفال ذوي الإعاقة الشديدة فالمكان الأنسب هو الصفوف الخاصة (Davids, et. al , 2001).

تجارب الدمج في بعض دول العالم

1. تجربة الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

- تجربة ولاية كاليفورنيا حيث تم دمج 330 طالباً من العاديين و96 طالباً معاقاً حركياً في مدرسة (Urbain Plavon School) يشرف عليهم عشرة مدرسين للطلبة العاديين وثمانية مدرسين للطلبة المعاقين حركياً وقد توفرت في هذه المدرسة الأدوات والوسائل اللازمة لنجاح فكرة الدمج كالأجهزة الخاصة بالمفاصل وممرات المشي والدراجات والسلم التعليمي.
- ولاية متشجان حيث تم تصميم الحرم الجامعي في ممراته ومبناه ومصاعده وسياراته لمساعدة الطلبة المعاقين على التكيف السليم مع الحياة الجامعية بما تتطلبه من حضور المحاضرات والانتقال من مكان إلى آخر سواء بالسيارات أو الكراسي المتحركة سواء باستخدام أجهزة الكمبيوتر الناطقة أو المصاعد المجهزة بكتابة برايل والمكتبة الخاصة بالمكفوفين والأجهزة الناطقة.
- كما صممت كلية جنوب مينسوتا مباني الكلية من حيث الممرات والمصاعد والمقاعد المتحركة والكتب الناطقة والكتب المكتوبة بطريقة برايل، حيث تم دمج 175 طالباً من المعوقين بنجاح. وتوجد تجارب مماثلة في العديد من الجامعات الأمريكية الأخرى.

2. تجربة الدمج في بريطانيا:

بدأ الاهتمام بفكرة الدمج في بريطانيا منذ بداية السبعينيات من القرن العشرين الماضي وذلك بسبب تغير الاتجاهات نحو المعاقين حيث أخذت هذه الفئات بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج التربوية وقد طلبت الحكومة البريطانية من السيد ورانك رئاسة لجنة تهدف إلى دراسة أوضاع المعاقين من حيث ميدان التربية الخاصة ومفهوم الدمج وأشكاله (المكاني والاجتماعي والوظيفي) وأوضاع المدارس الخاصة وزيادة مدى العمر لبقاء الفرد في المدرسة الخاصة لعمر 19 سنة ودراسة المصادر والتربية المبكرة والاهتمام بالقياس والتقويم. وتدريب المعلمين وقد أدى تقرير ورانك إلى ظهور قانون التربية الخاصة في بريطانيا عام 1981 وأطلق اسم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بدل مصطلح المعوقين كما نرى بضرورة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الصفوف الخاصة أو الصفوف العادية إذا كانت تسمح قدراتهم.

3. تجربة الدمج في السويد:

تعتبر السويد من الدول السباقة في توفير الفرص التربوية المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخصوصاً في موضوع الدمج الأكاديمي الجزئي أو الكلي، حيث نظمت صفوف خاصة في بعض المدارس العادية وخصوصاً للطلبة ذوي المشكلات اللغوية والتحصيلية والإعاقة العقلية البسيطة، كما طبقت فكرة الدمج على الطلبة المعاقين حركياً حيث تم دمجهم في المدارس العادية طوال الوقت. ومن البرامج التي تطبق حالياً في السويد فكرة الدمج في المجتمع، حيث صممت الوحدات السكنية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن الوحدات السكنية العادية بشكل يمكنهم من التعايش مع أقرانهم العاديين بشكل فعال.

4. تجربة الدمج في بولندا:

عملت بولندا على دمج الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة معاً في البيئات التربوية المناسبة وذلك من خلال التعاون المستمر بين كل من معلمي المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة وفق نموذج يسمى بنموذج الخدمات المشتركة بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة (الروسان، 1998: 40-45).

تجارب الدمج في بعض الدول العربية

نماذج من التجربة الأردنية في مجال الدمج:

1. تجربة مدرسة عبد الحميد شرف عام 1982/ 1983:

- **الأهداف:**

– خلق الثقة بالنفس لدى هؤلاء الطلبة وإزالة التأثيرات السلبية الناجمة عن الفروق بينهم وبين الطلبة العاديين.

– تشجيع الطلبة الآخرين على تقديم الدعم والمساعدة لأقرانهم من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ومصالحتهم وتشجيعهم.

- **إدارة المشروع والخدمات المتقدمة:**

– يستفيد من هذا البرنامج الذي نفذ في مدرسة عبد الحميد شرف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وهم ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والإعاقات الجسدية والحسية البسيطة.

– بلغ عددهم (30) طالبا وطالبة ضمن الفئة العمرية من (8- 18) سنة.

– يتم تدريبهم عن طريق أخذهم من صفوفهم العادية في فترات معينة إلى صف خاص حيث تقوم معلمة التربية الخاصة بتطبيق البرنامج الفردي عليهم كل حسب حاجاته، وقد أثبتت هذه التجربة نجاحها في النواحي التربوية والاجتماعية للأطفال غير العادين واستطاعت مجموعة منهم أن تجتاز امتحان الثانوية العامة بنجاح. (عبد الله، 1998).

2. تجربة صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني (الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية).

- **الأهداف:**

– التعرف على إمكانية تطبيق فكرة الصفوف الخاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

– توفير الظروف التربوية الملائمة عن طريق مراعاة الظروف الفردية والقدرات العقلية.

- تحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي في محيط المدرسة وزيادة تقبله لدى الطلبة.
- تطوير اتجاهات إيجابية لدى الطلبة الآخرين نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

• **إدارة المشروع:**

تم افتتاح أول صف خاص في مدرسة عي بالكرك عام (1985) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والجامعة الأردنية.

أما الفئات المستهدفة فهم بطيئو التعلم وذوو الإعاقات العقلية البسيطة والذين يعانون من تأخر دراسي، حيث بلغ عدد المستفيدين (10) طلاب تراوحت أعمارهم من (10-13) سنة، وكان يداوم الطلبة في الصف الخاص دوام جزئي ثم يلتحقون في الصف العادي.

وكان يشرف على هذا الصف معلمة مؤهلة ومدربة وقادرة على التعامل مع هذه الفئة، وقد أثبتت هذه التجربة نجاحها، ويستفيد حالياً (200) طالب وطالبة من هذا الشروع موزعين على (10) مداس في الجنوب (البواليز، 1996).

دور وزارة التربية والتعليم في مجال الدمج

أولا: الطلبة المعوقين سمعيا:

- أجرت مديرية التربية الخاصة بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم في المحافظات والألوية عام 1995/ 1996 مسحاً أولياً لمعرفة أعداد الطلبة المعوقين سمعياً في مدارسها حيث بلغ عددهم (455) طالب وطالبة منهم (192) ذكور و(263) إناث.
- تم التنسيق مع وزارة التنمية الاجتماعية بهدف دمج طلبة الصف السابع والثامن والتاسع الأساسي للعام الدراسي 1994/ 1995 في مدارسها حيث اشتملت على ثلاث محافظات هي: اربد، عمان، الزرقاء حيث بلغ عدد الطلبة المدموجين (47) طالبا وطالبة، أما حالياً فقد تم قبول الطلبة في مدارسها من الصف الأول الأساسي.
- نسقت الوزارة مع مؤسسة الأراضي المقدسة للصم/ السلط لافتتاح صفين للصم في مدرسة الروضة الأساسية ومدرسة أم سلمى بإشراف معلمات للتعامل مع هذه الفئة.

- تعديل أسس النجاح والرسوب والإكمال في مراحل التعليم عام 1996 حيث سمحت التعليمات للطالب الأصم بالإعادة أربع مرات في مرحلة التعليم الأساسي بدلاً من ثلاث مرات كما هو الحال للطالب العادي، كما عالجت حالة الطالب الأصم في موضوع التعبير لمادتي اللغة الإنجليزية والعربية بحيث تقدر علامة الطالب تقدير.
- تعديل تعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لسنة 1999 بما يناسب واحتياجات الطلبة الصم من حيث تعيين مترجم إشارة للطلبة الصم لتوضيح الأسئلة وتعليمات الامتحان لهم جميع الطلبة الصم في قاعة واحدة خاصة بهم.
- التنسيق مع الصندوق الأردني الهاشمي من خلال المسابقة الهاشمية لدعم أسلوب الدمج المتبع في وزارة التربية والتعليم وذلك بتزويد مشرف المصادر بالأثاث والتجهيزات الكاملة (الخطيب وشاهين، 2000).

ثانيا: الطلبة المكفوفين:

قامت وزارة التربية والتعليم عام 1996/ 1997 بالتنسيق مع جمعية الضياء للمكفوفين بفتح غرفة صفية في مدرسة إسكان ياجوز الأساسية المختلطة التابعة لمديرية تربية عمان الثانية بهدف دمج الطلبة المعوقين بصرياً مع الطلبة العاديين.

نسقت وزارة التربية والتعليم مع وزارة التنمية الاجتماعية لدمج طلبة مدرسة عبد الله بن أم مكتوم (مدرسة النور سابقاً) في مدارسها اعتباراً من الصف السابع الأساسي.

- قامت وزارة التربية والتعليم بافتتاح غرفة مصادر في مدرسة عبد الله بن أم مكتوم وتزويدها بالألعاب التربوية الهادفة والأثاث اللازم وتقوم حالياً بمتابعة سير العمل في الغرفة (الخطيب، 2001).
- تجربة المملكة العربية السعودية في دمج الطلبة المعاقين سمعياً: تتخذ المملكة العربية السعودية وضعاً مميزا في تقديم الخدمات لفئة المعوقين سمعياً ويمثل الدمج أحد الطرق الحديثة التي يتم بها تقديم الخدمات التربوية التي يحتاجها الصم والتي تتوافر في أقل البيئات التعليمية تقييداً، وقد اهتم المسؤولون في الوقت الحالي بدمج الصم في المدارس العادية نتيجة لإدراكهم بأن كثيراً من حاجات ذوي الحاجات الخاصة

يمكن تحقيقها في المدارس العادية وقد وضعت وزارة المعارف مجموعة من الضوابط لتطبيق برنامج الدمج في مدارسها وهي:

- تحديد الطلبة العاديين في الصف الواحد بحيث لا يزيد عن (25) طالباً من بينهم (2-3) طلاب صم.
- استحداث غرف مصادر في المدارس العامة.
- عقد دورات تأهلية وتدريبية للمدرسين تتضمن الأساليب التربوية الحديثة المتبعة في التعامل مع الطلبة الصم. (أخضر، 1997).

3. تجربة دولة الإمارات العربية في عملية الدمج:

إن التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة مهنة حديثة العهد تعود بدايتها إلى (1979) ولكنها شهدت اهتماماً ملحوظاً بتطوير البرامج التعليمية والتدريبية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية عام 1979/ 1980حيث يقبل فيها الطلبة ذوو المشكلات السلوكية أو الصحية أو العقلية البسيطة، والتي تعوقهم عن التحصيل والتكيف الاجتماعي. وقد زودت هذه الفصول بمدرسين مؤهلين تأهيلاً خاصاً للعمل مع هذه الفئات، وتطبق فيها المناهج الدراسية المعدلة لتتناسب مع حاجات هذه الفئات في حين يتم نقل الطلبة من صف إلى آخر أو إلى الصف العادي بموجب لجنة مشكلة لهذا الغرض (الروسان، 1998).

دراسات أجنبية في الدمج

1. **دراسة (Monhan, 1996):** قام بإجراء دراسة (بعنوان اتجاهات معلمي الأرياف على دمج العاملين في الصفوف العادية) وقد استخدم الباحث استبيانا من (25) فقرة على عينة مكونة من (242) معلماً ومعلمة في ساوث كارولينا في الولايات المتحدة وقد توصلت الدراسة إلى ما يزيد عن 60٪ من المستجيبين توقعوا سياسة الدمج وأشارت الدراسة إلى أنه لم يكن لدى معلمي التربية النظامية المهارات العلمية والخلفية التربوية اللازمة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة ويفضلون إرسالهم إلى صفوف خاصة لتدريبهم. وأشارت الدراسة إلى أن مهاراتهم الاجتماعية تتحسن

في الصفوف العادية غير أنهم يحتاجون إلى قدر من الاهتمام وأشارت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين السلبية تعود إلى عدم توفر المواد الضرورية لتحقيق نجاح الدمج. وخرجت الدراسة بتوصية إلى ضرورة تحسين اتجاهات المعلمين حتى يعملوا بشكل فعال مع ذوي الحاجات الخاصة.

2. **دراسة (Dekenes, 1995)**: أجرى دراسة بعنوان (اتجاهات المعلمين النظاميين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج الأطفال بغض النظر عن الإعاقة). هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والتعرف على أثر التدريب للمعلمين على كيفية التعامل مع المعاقين على اتجاهاتهم وتمت الدراسة في ولاية ألينوي في الولايات المتحدة الأمريكية وشملت العينة (100) معلم نظامي، و(100) معلم تربية خاصة وقد استخدم الباحث استبانه قد تم تطبيقها على أفراد العينة قبل الحصول على التدريب وبعده. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين كانت أكثر ايجابية مما كانت عليه قبل التدريب وقد توصلت الدراسة إلى استنتاج وهو أن تطوير هيئة التدريس وتدريبها هو مفتاح النجاح في عملية الدمج.

3. **دراسة (Siegel, 1994)**: قام بإجراء دراسة بعنوان" تحسين اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي الإعاقات" وقد هدفت الدراسة إلى تحسين اتجاهات المعلمين والتعرف على أثر عامل التدريب على هذه الاتجاهات. أجريت الدراسة في ولاية نيومكسيكو في الولايات المتحدة. وقد شملت العينة 70 معلماً بحيث حصل أفراد العينة على تدريب لمدة ساعتين كل يوم وعلى مدار ثلاثة أيام في الأسبوع من قبيل متخصصين في المجال. وقد دلت النتائج التي تم الحصول عليها بعد إجراء التدريب على أن تقبل المعلمين للتدريب ازداد وأن اتجاهاتهم أكثر إيجابية، وعلى الرغم أنهم ظلوا يقاومون فكرة الدمج التام إلا أنهم صوتوا بالإجماع لمصلحة دمج المعاقين في صفوف نظامية لجزء من الوقت الدراسي.

4. **دراسة (Metchell, 1995)**: قام بإجراء دراسة بعنوان" تقييم اتجاهات الطلبة في المراحل الدنيا والعليا في الكليات في التربية العامة والخاصة نحو دمج المعاقين في المدارس العادية" وكان هدف الدراسة التعرف على اتجاهات الطلبة. وإذا ما كان هناك فرق بين طلبة التربية الخاصة والعامة في الاتجاهات نحو الدمج. وقد أجريت

الدراسة في جامعة أوهايو في أمريكا وشملت العينة 20 طالب تربية نظامية و 24 طالب تربية خاصة من الجامعة نفسها. وتم استخدام استبانه خاصة لهذا الغرض وبعد التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات متماثلة لدى كلتي المجموعتين. فقد أشارت النتائج إلى أن ثلاثة أرباع المستجيبين في كل مجموعة وافقوا على أنه من الأفضل تربية المعاقين منفصلين وأشارت الدراسة إلى أن قسماً كبيراً من طلاب التربية الخاصة لم يوافقوا على أن المعلمين الجيدين يستطيعون تعليم جميع الطلاب أما بالنسبة إلى الدمج فقد أشار طلاب التربية الخاصة إلى أن الدمج مألوف لديهم. أما طلاب التربية النظامية فكان 15٪ منهم محايدون و5٪ أشاروا أنهم لم يسمعوا بالدمج نهائياً.

دراسات عربية في الدمج

أ. **(دراسة الخشرمي، 1995)**: أجرت الخشرمي دراسة هدفت إلى معرفة آثار الدمج على الطلبة ذوي الإعاقة البسيطة والذين تم دمجهم وخاصة في مهارات السلوك التكيفي والمهارات اللغوية ومفهوم الذات ومعرفة الآباء لمفهوم الدمج في روضة تابعة لجامعة الملك سعود في الرياض' وشملت العينة أربع مجموعات المجموعة الأولى 21 فردا والثانية 9 أفراد والمجموعة الضابطة الأولى 6 أفراد والثانية 8 أفراد وقد تم استخدام مجموعة من المقاييس المطورة في الأردن ومصر مثل مقياس السلوك التكيفي ومقياس المهارات اللغوية ومقياس الاتجاهات ومقياس مفهوم الذات. وقد تم دمج المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في روضة جامعة الملك سعود وشملت أطفال ذوي إعاقات عقلية/ انفعالية/ وصعوبات التعلم. وقد أستخدمت اختبارات قبلية وبعدية على المجموعات الأربعة وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأولى وخاصة على مهارات السلوك التكيفي والمهارات اللغوية ومفهوم الذات وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق فكرة الدمج في السعودية ولكن ضمن شروط وظروف مدروسة حتى تنجح فكرة الدمج (الروسان، 1998).

ب. **(دراسة المنيفي، 1989)**: هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مدرسي ومعلمي المرحلة الابتدائية نموذج الطلبة المعوقين حركياً في المدارس العادية وأثر

كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونمط الوظيفة على تكوين الاتجاهات نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس العادية في محافظة الزرقاء". حيث بلغت العينة (232) معلماً ومعلمة و(66) مديراً ومديرة، وقد صممت البيانات من خلال مقياس قامت الباحثة ببنائه مكون من (50) فقرة وقد تم استخدام تحليل التباين الرباعي، وأشارت الدراسة إلى وجود أثر لمتغير الجنس لصالح الذكور وكذلك وجدت الدراسة أنه لا يوجد دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة تعزى إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. فيما وجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الوظيفة على اتجاهات أفراد العينة لصالح المديرين أي أن اتجاهات المديرين كانت أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين.

ج. **(دراسة زايد، 1988):** هدفت الدراسة إلى "التعرف على اتجاهات المعلمين والمديرين نحو تعليم الطلبة المعاقين حركياً، وسمعياً وبصرياً، وانفعالياً في المدارس الابتدائية ضمن التعليم العام". وقد أجريت الدراسة في مدارس المملكة العربية السعودية، وقد هدفت إلى وصف وجهة نظر التربويين واتجاهاتهم نحو تعليم الطلبة المعاقين في المدارس العادية.

وتكونت العينة من20 معلماً و150 مديراً من المدارس الابتدائية في السعودية، وقد استخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين، حيث قام بترجمته إلى اللغة العربية، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين كانت ايجابية نحو تعليم الطلبة المعاقين حركياً،وسمعياً وبصرياً في المدارس العادية،وتوصلت أيضاً إلى أن هذه الاتجاهات كانت سلبية تجاه المعاقين عقلياً وانفعالياً.

وكذلك توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين بشكل عام أفضل من اتجاهات المديرين نحو دمج المعاقين حركياً وسمعياً وبصرياً في الصفوف العادية (عبد الله، 1998).

د. **(دراسة جعارة، 1988):** قام بإجراء دراسة بعنوان اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية نحو المعاقين حركياً. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين، والتعرف على أثر كل من الجنس، والمستوى التعليمي على اتجاهات

المعلمين نحو المعاقين حركياً كخطوة أولى نحو توفير فرصة تربوية لتعليم الأطفال المعاقين حركياً في المدارس العادية.

وقد تكون مجتمع الدراسة من مجموع المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة عمان في الأردن وقد شملت العينة 240 معلماً ومعلمة، أما أداة الدراسة فقد قام الباحث بتطوير استبانه لهذا الغرض.

وبعد جمع الاستبانة، وتحليل النتائج إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثلاثي، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس نحو المعاقين حركياً تعزى إلى الجنس.

أما بالنسبة للمستوى التعليمي فقد وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المعاقين حركياً تعزى إلى المستوى التعليمي بحيث كانت اتجاهات الذين يحملون درجة دبلوم ايجابية أكثر من الذين يحملون درجة البكالوريوس.

ووجدت الدراسة أيضاً وجود أثر لمتغير العمر، فقد كانت اتجاهات الفئة العمرية 31-36 سنة ايجابية أكثر في اتجاهاتها نحو المعاقين من الفئات العمرية الأخرى. وقد كان للتفاعل بين الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، دلالة على الأداء على مقياس الاتجاهات نحو المعاقين حركياً.

مراجع الفصل العاشر

المراجع العربية

- أخضر، فوزية (1997). دمج المعاقين مع الأطفال الأسوياء، المجلة العربية، العدد السابع، الكويت.
- البواليز، محمد (1996). حقوق المعوق في مجال التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة في ندوة حقوق المعوقين وضرورة حمايتهم، اتحاد الجمعيات الخيرية، عمان – الأردن.
- جعارة، يحيى عارف (1988). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية والثانوية نحو المعاقين حركياً في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال، الحديدي، منى (1998). التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- الخطيب، فريد (2001). تنظيم خدمات التربية المختصة بالمعوقين عقلياً في المؤسسات والمراكز النهارية بالأردن، أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة جامعة القديس يوسف، بيروت.
- الخطيب، فريد، وعوني، شاهين (2000). تجربة الأردن في مجال المدرسة الجامعة للفئات الخاصة، ورقة عمل مقدمة في الندوة الإقليمية للصعوبات التعليمية، كلية الأميرة ثروت، عمان.
- خضر، عادل كمال (1995). دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، مجلة علم النفس، العدد (34)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.
- الروسان، فاروق (1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان – الأردن.

- عبد الله، عثمان، (1998). اتجاهات معلمي المدارس الأساسية ومديريها نحو دمج المعاقين في التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان (2001). حقوق المعوقين في قطاع غزة بين الواقع والطموح، سلسلة الدراسات (25)، مطبعة عمر المختار، غزة.
- مسعود، وائل (1984). أهمية دمج الأطفال المعوقين في المدارس العامة في الأردن، ورقة عمل مقدمة إلى الحلقة الدراسية لواقع ومستقبل مؤسسات رعاية المعوقين، عمان – الأردن.
- الهنيني، عائشة (1989). اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس العادية، رسالة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

المراجع الأجنبية

- Bradley, D.F,King-Sears M.E and Tessier Switlick D.M.(1997), Teaching Students In Inclusive, published by Allyn BaCon: Boston.
- Bradelly D.F.and fisher , j.f, (1995). The Iinclusion Process , Role changes at the middle level, The Middle School Journal, 26(3), 13-19.
- Davids Palmer, Tina, Arora. Marimanna. Nelson (2001). Taking Sides : Partent Views On Inclusion for Their children with severe disabilities. The Journal for Exceptional children. Vol. 67.N.4, Pp.467-484.
- Dikens, et. al, (1995). The effect of inclusive training on teachers Attitude toward inclusive Illinose. 1995 Eric 1992 -12/1996.
- Maccmillan D, (1982), Mental Retardation In School And Society , Second Edition. Little Brown and company.

- Moisio Mitchell- D-(1994)- Asurvy of Attitude of Under Graduate Education Mager Toward Inclusion , ERIC992-12/1996.
- Monhan Robert, et. al ,(1992) Rural Teachers Attitude Toward Inclusion , Eric- 12/1996.
- Paasche, C,Corril ,L,Strom ,B.B (1990).Children With Special Needs In Early Childhood Setting. Menlopark , California : Addison – Weslex.
- Schaffner, C.B and Busewell B.E (1996). Ten Critical Element for Greating Inclsive And Effective School Communities, Ballimore , Paul Hbrookers Publishing Co.
- Siegel janna et. al, (1994). Improving Teachers Attitude Toward Student With Disabilities (paper presented of the Corfernce of International Council on Education for teaching , Istanbul – Turkya , New Mixico 1994. Eric – 1992.

الفصل الحادي عشر

قضيّة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

دراسات تناولت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

مراجع الفصل الحادي عشر

الفصل الحادي عشر

قضيَة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

يجد العديد من المربين والباحثين وعلماء النفس صعوبة في تقبل واستيعاب هذا المفهوم على الأقل لما ينطوي عليه من تناقض يبدو غير منطقي، فقد استقر في وعي الباحثين، والمربين، وعلماء النفس، أن الموهوبين يحققون بالضرورة ودائماً درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء، حيث يكون محك الموهبة هنا هو الذكاء أو القدرة العقلية العامة، كما أنهم أي الموهوبون يحققون درجات تحصيلية عالية تضعهم ضمن أعلى 10٪ من أقرانهم على الاختبارات التحصيلية والمجالات الأكاديمية عموماً.

فعندما بدأ التربويون لأول مرة وصف الطلبة الذين يظهرون دلائل تشير إلى تعرضهم لصعوبات التعلم والذين تبدو عليهم أيضاً علامات الموهبة، فإن الكثيرين قد اعتبروا ذلك نوعاً من التناقض. والنغمة التي كانت سائدة منذ أن قدم تيرمان Terman نتائج دراسات طولية، هي أن الطلبة الموهوبين يسجلون درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء ويؤدون بطريقة جيدة في المدرسة (الزيات، 2002).

فالفئة التي تجمع بين الموهبة وصعوبة التعلم تمثل مشكلة تجمع بين التناقض، وتتبلور في تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحديدا بالغ الصعوبة للخبراء، والباحثين، والممارسين، والتربية الخاصة، بسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لوجهي محك التحديد الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى على الرغم من وجود هذه الخصائص مجتمعة في نفس الوقت لذات الفرد (القمش، 2012).

ولقد أشار بعض الباحثين إلى أن صعوبات التعلم، بالنسبة لبعض الطلبة على الأقل، ربما ترتبط أساساً بالموهبة (West, 1991؛Geschwind, 1982) وأن الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم قد يكونون موهوبين ويعانون في نفس الوقت من

صعوبات التعلم لا يبدو غريباً أو حالة استكشافية، على الأقل من الناحية النظرية، وعلى الرغم من ذلك فإن عدداً من القضايا والموضوعات الجدلية الشائكة قد جعلت من فهم وتحديد هذه الحالة أمراً صعباً.

لقد دار الجدال حول ما يعنيه مصطلح "موهوب" ومصطلح "صعوبة التعلم". فكما أشار فون (Vaughn, 1989) لم يواجه أي مصطلح مشكلات خاصة بالتعريف مثل مصطلحي "الموهبة" و "صعوبة التعلم". وبالنسبة للطلبة الذين يجمعون بين الخاصتين الاستثنائيتين، الموهبة وصعوبة التعلم، في وقت واحد، فإن التشريع الذي يعرف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لم يتطرق إلى وصف هذه المجموعة بصفة خاصة. عندما قام التربويون والباحثون بوصف هؤلاء الطلبة. واعتبارهم يمثلون مجموعة فريدة، تحدثوا بشكل عام حول الطلبة الذين يظهرون قوة في أحد المجالات وضعفاً في مجال آخر (Fall,& Nolan, 1993) أو الذين يظهرون تبايناً بين الإمكانات والأداء (Gunderson, Maesch & Rees, 1987). وحتى نصل إلى تعريف أكثر منهجية، فمن الضروري على الرغم من ذلك أن نعتمد على التعريفات المفضلة واسعة الانتشار لكل من الطلبة الموهوبين والطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي لا تتناسب دائماً لوصف الطلبة الذين يظهرون خصائص كلتي المجموعتين معاً.

لقد قدم الخبراء العاملون في مجال الصعوبات العديد من التعريفات النظرية لصعوبات التعلم التي حاولت تفسير هذا المصطلح.وتدور هذه التعريفات حول الافتراض بان الفرد ذا الصعوبة التعلمية يتمتع عادة بمستوى ذكاء حول المتوسط أو اعلي وتتوفر له فرص تعلم مناسبة ، وبيئة أسرية جيدة ، ولكنه رغم ذلك لا يستطيع اكتساب المهارات الدراسية ، ولعل التعريف الذي قدمته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين National Adbisory Committee on Handicapped Children (NACHC) التي أسستها دائرة التربية الأمريكية بقيادة كيرك عام (1968) من خلال إصدارها لقانون (Education For Handicapped Children" (94-142), 1975" تربية كل الأطفال المعاقين رقم 14294/ لعام 1975 يجمل ويلخص أهم الأفكار والافتراضات التي تقوم عليها جميع التعريفات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم ، وهذا التعريف ينص على أن صعوبة التعلم المحددة تعني اضطرابا في واحدة أو أكثر

من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المحكية، التي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو إنجاز حسابات رياضية ويشمل هذا المصطلح أحوالا كالإعاقات الإدراكية والإصابات الدماغية والقصور الوظيفي الدماغي الطفيف وصعوبات اللغة والحبسة الكلامية التطويرية (الوقفي ،2003) ولقد أتاحت معظم هذه التعريفات فرصة الجمع بين الموهبة وصعوبات التعلم، حيث لم تحدد حداً أعلى للذكاء العام أو القدرات الخاصة في واحدة أو أكثر من المجالات المختلفة. وعندما قدمت رابطة الأطفال والراشدين من ذوي صعوبات التعلم (1895 Association For Children and Adults with Learning Difficulties تعريفاً احتوى بشكل خاص على عبارة "الذكاء المتوسط والفائق" والذي يحدث بطريقة مصاحبة مع صعوبات التعلم، والذي فتح الباب بشكل أوسع للتعرف على الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. وتحتوي بعض التعريفات النظرية على إشارة إلى التباين بين القدرة العقلية والتحصيل، وهما كمفهوم وممارسة يمثلان أهمية كبيرة في تحديد الكثير من الطلبة الموهوبين الذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم، وذلك على الرغم من أن استخدام هذا التباين والاختلاف في تعريف صعوبات التعلم قد تعرض لكثير من الانتقادات (القمش، 2012).

ومن الجانب الآخر لم تسفر محاولات تعريف الموهبة في إطار نظري إلا عن القليل من النتائج. فعلى سبيل المثال، تم تعريف الموهبة على أنها درجة عالية من الذكاء العام، أو درجة عالية من الاستعداد في مجال أكاديمي معين ، والتفاعل بين القدرة العالية، والدافعية، والإبداع (Renzulli, 1986). ومما زاد من صعوبة تعريف الموهبة انعدام الاتفاق حول ما يعنيه مفهوم الذكاء، مع ظهور العديد من المداخل الخاصة بالقياس النفسي والنمو ومعالجة المعلومات والتي قدمت وجهات نظر مختلفة (Kail,& Pellegrino, 1985, Sternberg,& Davidson, 1986) حيث حاولت بعض هذه التعريفات تكييف الطالب مع صعوبات التعلم أكثر من التعريفات الأخرى. فعلى سبيل المثال، فإن مفهوم جاردنر (Gardner, 1983) عن الذكاءات المتعددة يفترض إظهار الشخص قدرة عالية في أحد المجالات دون أن تصاحب ذلك

بالضرورة قدرات عالية في كل المجالات الأخرى ، وبهذا قدم تفسيرا قويا لظاهرة صعوبات التعلم من خلال اقتراحه أن الأفراد يمتلكون ثمانية أنواع من الذكاء أو القدرات العقلية المتعددة والموزعة على أجزاء الدماغ المختلفة ، وإن هذه الذكاءات تنمو بشكل متفاوت من فرد لآخر ، وإن الصعوبة التعليمية تحدث عندما يصاب الجزء أو الخلايا العصبية المسؤولة عن هذا الذكاء نتيجة إصابة معينة تحدث في مرحلة من مراحل حياة الفرد، لأسباب قد تكون داخلية أو خارجية ، بينما لا تتأثر الأجزاء الدماغية الأخرى، مما ينتج عنه عجز أو قصور في أداء ذلك الجزء من الدماغ فقط، والذي يظهر للمعلمين على شكل صعوبة تعليمية محددة في مهارة أو قدرة معينة يكون ذلك الجزء مسؤولا عنها ، وغالبا ما تكون الإصابة عند ذوي صعوبات التعلم في المناطق الدماغية المسؤولة عن القدرات اللفظية والرياضية ، بينما تكون قدراتهم أو ذكاءاتهم الأخرى سليمة وتعمل بكفاءة قد تكون مرتفعة ، ومن الممكن أن يصلوا من خلالها إلى مراحل متقدمة في سلم الإبداع والابتكار ، كذلك لا يهمل جاردنر البيئة التعليمية التي يدرس فيها الطالب وانعكاسها على قدراته وتحصيله الأكاديمي، فالبيئات الصفية غير المثيرة، والأنشطة الصفية التي لا تتناسب مع مواهب واهتمامات هؤلاء الطلبة، ولا تلبي احتياجاتهم الفردية (Lyon, 1989) (الوقفي، 2003) .

وقد تم تحديد معنى الموهبة على أساس تعدد المحكات المشار إليه في (الزيات، 2002) ويرى أن الطالب الموهوب يعتبر كذلك عندما يتوافر له أي شرط من الشروط الآتية:

- أن يكون لديه نسبة ذكاء مقدارها 120 على الأقل وتم تحديده بأحد الاختبارات التي تقيس الذكاء.
- أن يكون لديه مستوى عال من الاستعدادات الخاصة مثل: الاستعداد العلمي أو الفني أو القيادة.
- أن يكون لديه مستوى عال من القدرة على التفكير الإبداعي.

وتبنى قسم التربية بالولايات المتحدة ومعظم أنظمة التعليم النظرة المتعددة للموهبة، والتي قدمها مارلاند (Marland (2004 عام 1972 والمشار إليه في جروان

(2004) بوصف الطلبة الموهوبين على أنهم الطلبة الذين يظهرون تقدماً كبيراً أو إمكانية كبيرة في واحدة من المجالات الخمسة الآتية: القدرة العامة للذكاء، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي أو المنتج، القدرة على القيادة، الفنون البصرية والأدائية، وأشار أيضا إلى تعريف (Clark, 1992) للطلبة الموهوبين على أنهم أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات. وعلى الرغم من ذلك، فلم يستثن التعريف الفيدرالي للطفل الموهوب الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم وذلك لأن هذه التعريفات:

1. قالت أن الطفل ليس في حاجة إلى أن يكون شاذاً في أي شيء حتى نعتبره موهوباً.
2. لم تضع حدوداً دنيا للأداء أو القدرة في أي من المجالات.
3. اعترفت على وجه الخصوص بأن الطلبة يمكن أن يكونوا موهوبين حتى إذا لم يكن أداؤهم الحالي ليس في مستوى مرتفع، وذلك طالما أنهم يمتلكون الإمكانات والاستعدادات.

وفي عام (1981) عقد مؤتمر في جامعة جون هوبكنز دعي إليه خبراء في كلي المجالين، صعوبات التعلم والموهبة، لدراسة هذا الموضوع. وفي ذلك الوقت كان الاهتمام بتلبية حاجات الطلبة الموهوبين ، وأيضاً الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل واضح على عدة مستويات، لكن الطلبة الذين كانوا يجمعون بين خصائص كل من النوعين، الموهبة وصعوبة التعلم، لم يلقوا إلا اهتماماً ضئيلاً للغاية، وقد وافق المشاركون على أن الطلبة الموهوبين والذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم يوجدون بالفعل، لكنهم في أغلب الأحيان لا يحصلون على الاهتمام الكافي عندما يتم تقييمهم من أجل التعرف على الموهوبين أو الذين يعانون من صعوبات التعلم. كما بذل المؤتمر جهداً كبيراً للتأكيد على أن الطلبة الموهوبين والذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم لهم خصائصهم واحتياجاتهم الخاصة (Fox & Brody, 1993).

والواقع أن الكثيرين من الموهـوبين ذوى صـعوبات الـتعلم يفـشلون في الوفـاء بالمتطلبات الملائمة للتقويم المدرسي كما ينشده المدرسون، بـسبب اتجـاه المدرسـين إلى الميل إلى إلحاق الطـلاب العـاديين بـبرامج الموهـوبين، دون الطـلاب ذوى صـعوبات التعلـم (Minner, 1990). كما أن الطـلاب الموهـوبين ذوي صـعوبات الـتعلم الـذين يمكنهم تعويض هذه الصعوبات أو التغلب عليها في بعـض المواقـف، نـادرا مـا ينظـر إليهم على أنهم من ذوي الصعوبات، ما لم تظهر بالنسبة لهم صعوبات ملموسة، وهذا يجعلهم أكثر قابلية للاستبعاد (Senf, 1983).

ومن جانب آخـر فـإن الموهـوبين ذوي صـعوبات الـتعلم ، نـادرا مـا يحققـون مستويات تحـصيلية أو أكاديميـة مرتفعـة ، ولـذا فـإنهم يظلـون مـستبعدين مـن عـداد الموهوبين ، وخاصة إذا كان محك التحديد والحكم هو التفوق التحصيلي.

ويمكن تعريف الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم الطلبـة الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقـادرون علـى الأداء المرتفـع، لكـنهم في نفـس الوقت يواجهـون صـعوبات في الـتعلم تجعـل مـن تحقيـق بعـض جوانـب التحـصيل الأكاديمي أمراً صعباً. بعض هؤلاء الطلبة الموهـوبين يـتم تحديـدهم وتلبيـة حاجـاتهم الخاصة. وهذا يحدث نادراً على الرغم من ذلـك، إذا لم تقـرر المدرسـة تحديـد هـؤلاء الطلبة ثم تقديم الخدمات اللازمة لهم بعد ذلك. إن غالبية الطلبة الموهـوبين مـن ذوي صعوبات التعلم تم تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات فرعية من الطلبة الذين يجمعون بـين كل من الموهبة وصعوبات التعلم لم يتم بعد التعـرف علـيهم Baum, 1994, Baum, Owen, & Dixon, 1991 ; Landrum, 1989, Starnes, Gineran, Stohes, & (Barton, 1988

المجموعة الأولى: تضم الطلبة الذين تم تحديدهم علـى أنهـم موهوبـون والـذين يظهرون في نفس الوقت صعوبات في التعلم. هؤلاء الطلبة يعتبرون غالباً من المنجزين المقصرين أي الطلبة الذين يقل تحصيلهم عن إمكانياتهم واستعداداتهم، وربمـا ينـسب هذا العجز في التحصيل إلى ضعف مفهوم الذات، نقص الدافعية، أو حتى الـنقص في بعض خصائص الجاذبية، أو الكسل، ولا يتم عـادة ملاحظـة صـعوبات الـتعلم الـتي

يعاني منها هؤلاء الطلبة على مدار حياتهم التعليمية تقريباً، وعندما تزداد تحديات المدرسة، تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها.

المجموعة الثانية: تضم الطلبة الذين تزداد عندهم حدة صعوبات التعلم إلى الدرجة التي يتم عندها تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق أبداً التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها. وكان من المفترض أن هذه المجموعة ربما تكون كبيرة، أكبر مما يعتقد الكثير من الناس. إن بقاء إمكاناتهم مغمورة وغير معروفة لا يرجع إلى البرنامج التعليمي. وبسبب هذا التقييم المنخفض أو التحديد غير المرن ورؤية التوقعات التحصيلية في "برنامج الموهوبين" فمن النادر الإشارة إليهم على أنهم موهوبون وتقدم الخدمات لهم على هذا الأساس (Baum, 1984).

المجموعة الثالثة: هي أكبر المجموعات المحرومة من الخدمة لأنها مجموعة الطلبة الذين تحجب قدراتهم ومواطن عجزهم بعضها بعضا، هؤلاء الطلبة يجلسون في حجرات الدراسة العامة، يحرمون من الخدمات التي تقدم للطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى متوسطا من القدرات. ولأن هؤلاء الطلبة ينقلون من صف إلى آخر فلا ينظر إليهم على أنهم يواجهون مشكلات معينة أو لديهم حاجات خاصة، كما أنهم لا يحتلون أولوية بالنسبة للمدارس فيما يتعلق بالميزانية والإنفاق. وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلبة يبدون وكأنهم يؤدون بطريقة جيدة، إلا أنهم يؤدون بأقل مما تسمح به إمكاناتهم واستعداداتهم. وبسبب ازدياد متطلبات العمل المدرسي في الأعوام الأخيرة، وعدم حصولهم على المساعدة التي يحتاجونها لمعادلة القصور الذي يعانون منه، تزداد عادة "الصعوبات الأكاديمية" التي تواجههم إلى الدرجة التي يشتبه عندها بحدوث العجز التعليمي، لكن نادراً ما يتم التعرف على إمكاناتهم واستعداداتهم الحقيقية.

وبالنسبة للمجموعات الفرعية الثلاث، نجد أن النتائج المترتبة على امتلاكهم للقدرات الاستثنائية إلى جانب صعوبات التعلم، وخصوصاً عندما لا يتم التعرف على إحدى الحالتين ، يمكن أن تكون ضعيفة تماماً، وأيضاً صعبة المواجهة إذا لم يسبق ذلك عملية تشخيص مناسبة وإعداد للبرامج الخاصة (Baum et al, 1991؛ Durden, Whitmore, 1980؛ Tangherlini, 1980).

لقد اعتمدت محاولات وصف الطلبة من ذوي صعوبات التعلم والذين يمتلكون في نفس الوقت خصائص الموهبة، بأنهم يمكن أن يظهروا قدره عالية في القيادة أو الفنون لكن ليس في المجالات الأكاديمية، ويطلق عليهم موهوبين وتقدم لهم الخدمات اللازمة. وإذا كان الطالب يعاني من صعوبات التعلم، فمن الممكن اعتباره موهوباً ويعاني في نفس الوقت من صعوبات التعلم. إن فكرة امتلاك الطالب قدرات وحاجات مختلفة في الفن مثلا أكثر من امتلاكه لتلك القدرات والحاجات في الحساب لم تعد صعبة على القبول والفهم بالنسبة للكثير من الناس (Baum, 1984).

ويلاحظ انصراف اهتمام كل من الآباء والمدرسين إلى التركيز على المشكلات الناشئة عن الصعوبة أو الصعوبات التي تعتريهم، وإجراءات أو استراتيجيات علاجها بصورة لا تتفق مع اهتمامهم بالكشف عنها أو تشخيصها (الزيات، 2002).

ومن ابرز الخصائص التي تميز هذه الفئة من الطلاب ما يلي:

- أن هؤلاء الطلاب يبدون قدرات ابتكارية، وأنشطة عقلية متمايزة، وبعض جوانب القوة، مما يشير إلى امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي أو المواهب.
- إن هؤلاء الطلاب يبدون الكثير من مظاهر الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلباً على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعورا عاما بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفض انخفاضاً ملموساً.

لقد توصلت بوم (Baum, 1985) إلى أن 33٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عالية، تؤهلهم للتفوق، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم، أو تطبيق اختبارات الذكاء أو القدرات العقلية المحبطة تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هؤلاء الطلاب بأقل مما هي عليه في الواقع، ويظل هؤلاء الطلاب

في عداد ذوي صعوبات التعلم، ويعاملون في هذا الإطار، وتدريجياً تخبو لديهم جوانب التفوق، ويتقلص إحساسهم بذلك، ويصبحون أسرى لهذا التقويم القاصر أو غير الملائم .ويقدر أن أكثر من 12٪ من مجتمع ذوي صعوبات التعلم هم من الموهوبين.

إن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير المرئية موجودون في المجتمع الطلابي، أكبر من أي فئة أخرى من فئات غير العاديين، حيث تصل نسبة من اختبر منهم في المركز النمائي للموهوبين إلى السدس(6/1) أي 161,٪ من مجتمع الموهوبين الذين لديهم صعوبات تعلم لم تكتشف عند الاختبار أو القياس .والأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، هم غالباً متعلمون بصريون مكانيون، يحتاجون إلى طرق وأساليب تدريسية مختلفة(الزيات، 2002) .

وحيث تتبادل جوانب الموهبة وأنماط صعوبات التعلم، تقنيع أو طمس كل منها الأخرى، ويصبح هؤلاء خارج نطاق الإفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم. وحيث إن المدرسين يعتقدون أن الموهوبين يحققون انجازات أكاديمية أو تفوق تحصيلي في جميع مجالات التحصيل، وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يغلب عليهم أن يكونوا من ذوي الذكاء المتوسط أو العادي، فإن التعرف على هذه الفئة من الطلاب في ظل هذا التهيؤ العقلي للمدرسين يصبح مشكلة تربوية (yewchuck,1983).

كما يرى سوتر وولف (Suter & Wolf, 1987) أن المشكلة الرئيسة التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع الموهوبين ومجتمع ذوي صعوبات التعلم وحتى داخل مجتمع العاديين حيث تتبادل جوانب الموهبة وأنماط صعوبات التعلم تقنيع أو طمس كل منها الأخرى، ويصبح هؤلاء خارج نطاق الإفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم.

ولكن لابد من أخذ في الاعتبار عند تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أ. دليل على وجود قدرة أو ذكاء بارز.

ب.دليل على وجود تباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي.

ج. دليل على وجود خلل أو قصور.

إن المسح الذي يستهدف تحديد صعوبات التعلم يتطلب أدلة على وجود تحصيل دون مستوى الاستعداد أو القدرة. والطلبة الموهوبون والقادرون على تعويض مشكلات التعلم التي تواجههم نادراً ما يلفتون الأنظار إلا إذا أظهروا مشكلات سلوكية (Senf, 1983) ،وفي نفس الوقت، لا تتم الإشارة إلى الطلبة الذين يواجهون صعوبات التعلم على أنهم موهوبون، وذلك لأنهم نادراً ما يظهرون تحصيلاً مرتفعاً بشكل دائم. وعلى الرغم من أن القليل منهم هم الذين يتأهلون للحصول على خدمات تربوية خاصة بسبب حدة صعوبات ومشكلات التعلم التي تواجههم، والبعض الآخر منهم سوف يتأهلون للحصول على خدمات الموهوبين بسبب نوع أو مستوى ذكائهم، (Baum et al., 1991)، فإن معظم الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم نادراً ما يتم تأهيلهم للحصول على خدمات متعددة تجمع بين أكثر من وجهة.

وقد وجد (Minner, 1990) أن المدرسين اقل ميلا لإلحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ببرامج رعاية الموهوبين، حيث يتسامح المدرسون مع الموهوبين ذوي الإعاقات الجسمية لكنهم لا يتسامحون أو يتعاطفون مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من ذلك، فإن قبول فكرة أن كلا من موهبة الطالب وصعوبات تعلمه يكمنان في مجالات أكاديمية متصلة ببعضها بعضا، مثل الطالب الذي يرتفع مستوى القراءة لديه على مستوى الصف المقيد فيه ولكنه يواجه أيضا مشكلات كبيرة في التهجئة والكتابة، لا تزال تمثل إشكالية كبيرة بالنسبة لغالبية الناس. كما أن المضامين الخاصة بالبرامج الموجهة لكلا النوعين من الطلاب (أي هؤلاء الذين تكمن مواهبهم وقدراتهم في مجالات متصلة أو منفصلة) لا تزال مختلفة إلى حد بعيد وعلى الرغم من أن الطلاب الذين تكمن جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم في مجالات منفصلة ربما يكونون من الموهوبين الذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم، إلا أن الطلاب الذين تتداخل مواهبهم مع صعوبات تعلمهم بحيث يكمنان معاً في المجالات الأكاديمية هم أكثر الطلاب عرضة لسوء الفهم، وعدم الاهتمام، وعدم تقديم الخدمات الخاصة لهم.

يمثل الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم مجموعة مهمة من الطلاب الذين لا يجدون أي نوع من الرعاية أو التقدير، أو الخدمات النفسية والتربوية الملائمة فالتركيز على ما لديهم من صعوبات تستبعد الاهتمام بالتعرف على قدراتهم المعرفية غير العادية وتجاهلها. وعلى ذلك فمن غير المتوقع أن نجد انحرافاً بين الإمكانات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب وآدائهم الفعلي داخل الفصول المدرسية (Whitmore& Maker, 1985).

كما أن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكنهم استخدام مستوى عالٍ من المفردات اللغوية، أو الوحدات المعرفية شفهياً، أو خلال الحديث، لكنهم يفتقرون إلى التعبير عن ذواتهم من خلال الكتابة.

إن هؤلاء الطلاب غالباً ما يستخدمون مواهبهم في محاولة إخفاء أو تقنيع الصعوبات لديهم، وهذه تسبب طمس كل من وجهي الحالة الاستثنائية - الموهبة، والصعوبة- بحيث لا يتاح لأي منها التعبير عن نفسها من خلال مختلف صور التعبير . فتبدو الصعوبة أقل ظهوراً بسبب توحد أو تكيّف الطالب عقلياً معها، أو استخدام الطالب لذكائه في تهذيب ظهور صور أو مظاهر الصعوبة-إلى إخفاء مظاهر أو صور التعبير عن الموهبة.

إن الموهوب ذا الصعوبة يكافح للوصول إلى متوسط أقرانه حتى يستبعد من فئة الموهوبين وذوي صعوبات التعلم، بسبب عدم انطباق محددات الموهبة من ناحية، وصعوبات التعلم من ناحية أخرى عليه.

إن الطالب الذي يوصف بأنه موهوب يعاني من صعوبات تعلم غالباً ما يكون لديه تقدير للذات ودافعية منخفضة. وعلى الرغم من أن التفكير الإبداعي، والذي يمثل أهمية رئيسة لحل المشكلات المعقدة، يحسن من مشاعر تقدير الذات، إلا أن الأبحاث التي تتناول خصائص التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والذين يعانون من صعوبات تعلم نادرة للغاية (Rawson, 1992).

إن الاهتمام بجوانب القوة في التفكير الإبداعي يكمل المدخل متعدد الحواس، ويحسن من الدافعية ومفهوم الطالب عن ذاته، كما يسرع من عملية العلاج وذلك

بسبب التأكيد على تكامل الوظائف العقلية. إن المعلمين يعجبون في الغالب بقدرة الطلبة اللامعين والذين يعانون من صعوبات تعلم على التفكير بطريقة مبدعة وأصيلة، وعلى حبك الخطوط العريضة لإحدى القصص، وعلى التعبير عن مشاعرهم من خلال الرسم، وعلى المبادرة بتغيير وضعهم ومسارهم، وعلى فهم صعوبات تعلمهم. ولقد وجد أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم أقوى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الإحساس الخارجي ، لكنهم كانوا أضعف بكثير من الطلبة الموهوبين في هذا الجانب.

يحتاج الطلبة الموهوبون الذين يعانون من صعوبات التعلم إثراء قدراتهم من خلال منهج مختصر يركز على الأشياء المهمة لحل مشكلات الحياة الحقيقية واستغلال خيالهم (Rawson, 1992) ويجب النظر إلى الأمر من خلال أن هؤلاء الطلبة يوجد فرق بينهم وبين غيرهم في محصلة نطاقات ذكاءاتهم المتعددة وهي التي جعلت هناك فرقا بينهم وبين غيرهم، وبالتالي فان مساعدتهم من أجل تنمية قدراتهم الإبداعية والأنواع المختلفة من الذكاءات المتعددة تجعلهم يصلون ليكونوا مثل غيرهم، بل وقد يكونون أفضل في المستقبل ومن الأمثلة على ذلك أن عددا من العلماء والمشاهير الذين كانوا يعانون من صعوبات تعليمية ، أبدعوا في مجالات متعددة عكست قدرات عالية من الإبداع والتفوق مثل : أديسون مخترع المصباح الكهربائي والميكروفون والفنوغراف، واينشتاين صاحب النظرية النسبية في الرياضيات، ودافنشي الفنان، وولت ديزني مخترع العاب ديزني، وكوشنج جراح الدماغ الأمريكي، وجراهام بيل مخترع الهاتف ، وغيرهم من المشاهير والعلماء (الوقفي، 2003).

إن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى معرفة جوانب القوة في بعض مناحي ذكائهم بما في ذلك جوانب القوة الإبداعية مثل التخيل وقدرتهم الإبداعية في حل المشكلات، وبسبب الصعوبة التي تواجههم في التعامل مع الرموز المجردة في الترتيب من خلال ذاكرة المدى القصير ، فإنهم في حاجة إلى تراكيب تعتمد على الفهم المعرفي للمفاهيم الأساسية أكثر مما يعتمد على الذاكرة الصماء ، ولان الإحساس الخارجي بوجه عام ليس قويا عند هؤلاء الطلبة مقارنة بالطلبة الموهوبين فان التعلم متعدد الحواس ينبغي أن يتكامل مع الوسائل الحسية والتفكير، ويحتاج

أيضاً هؤلاء الطلبة إلى التشجيع كي يعبروا عن كل من المشاعر السلبية والإيجابية في قصصهم كما يفعلون في رسوماتهم (Rawson, 1992).

إن الإبداع، مثله مثل الذكاء، له أوجه متعددة وهو أكثر من مجرد ان يكون الفرد على مستوى عال في الفن . إنه ينمو بالفعل من خلال تشجيع الطلبة على إحداث التكامل بين كل الوظائف العقلية . إن الطلبة الموهوبين الذي لا يواجهون مشكلات أكاديمية يظهرون هذا النوع من التكامل في كتابة القصة الإبداعية. وغالباً ما يظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم أو الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم جوانب قوة إبداعية في المهمات التي تتطلب تكملة الأشكال أو رسمها (جلجل، 2002).

وأشار أرمسترونج (Armstrong , 1987) إلى وجود مواهب وقدرات إبداعية متعددة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تمثلت في الرسم والموسيقى والرياضة والرقص وفي المهارات والقدرات الميكانيكية وفي مجال برمجة الحاسبات الآلية ، كذلك اظهروا قدرة إبداعية في مجالات ليست تقليدية ، الأمر الذي جعله يدعو إلى ضرورة إعطاء هؤلاء الأفراد رعاية وعناية خاصة تناسب هذه القدرات وبالتالي توفير نطاق أوسع للتعامل معهم وذلك من خلال مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم وتقييمهم.

والواقع أن نظامنا التعليمي بإيقاعه الحالي، والمدخلات التي يقوم عليها واعتماده المتفرد على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها، وأخذه التحصيل الأكاديمي كمعيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق الطالب وتميزه، من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية ، قد أسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثارتها، مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل فصولنا المدرسية ، دون الالتفات إليهم وتقديم أي رعاية واهتمام يراعي حالتهم الاستثنائية.

دراسات تناولت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أجرت بوم (Baum, 1985) دراسةً وصفية تحليلية هدفت إلى مقارنة مجموعات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي صعوبات التعلم العاديين في

الخصال المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية. تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً من الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي صعوبات التعلم العاديين، اختيروا من الصف الرابع حتى السادس. واستخدمت عدة مقاييس للتعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة بين مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والمجموعات الأخرى للدراسة في تلك الخصال، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طرق التعلم والتعامل مع المعلمين والأقران ومجال الاهتمامات والأنشطة الإثرائية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى والدرون وسافير وروسنبلم (Waldron, Saphire & Rosenblum, 1987) دراسةً هدفت تقصي العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات وسلوك الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى تجريبية، وتضم (24) طالباً من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والثانية ضابطة، وتضم (24) طالباً من الموهوبين العاديين. وقد طبق في هذه الدراسة على الطلاب الموهوبين مقياس مفهوم الذات. وكشفت نتائج الدراسة عن ميل أو نزعة المجموعة التجريبية لامتلاك مفهوم ذات متوسط مقارنة بالمجموعة الضابطة، ووجود علاقات دالة إحصائياً بين مفهوم الذات وسلوك النشاط الزائد للطلبة، وكذلك السلوك الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية.

كما أجرى والدرون وسافيري (Waldron& Saphire, 1990) دراسةً اهتمت بدراسة الأنماط المعرفية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتحديد العوامل المعرفية المميزة لهؤلاء الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومجموعة ضابطة من الأطفال الموهوبين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. وقد كشفت النتائج عن أن مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يكونون أكثر اعتماداً على المفاهيم اللغوية، والاستدلال وأظهروا ميلاً في تنوع عرض المادة التعليمية، كما أظهروا اهتماماً واضحاً في معرفة التفاصيل الدقيقة في المواد العلمية التي يدرسونها وأسلوب التفكير مقارنةً مع طلاب المجموعة الضابطة، وأن مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أظهروا قصوراً في الذاكرة السمعية أو الصوتية قصيرة المدى والتمييز الصوتي.

كما قام فيسبي ويوشوك (Vespi & Yowchuk, 1992) بدراسة الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب بالصف الخامس. وقد دلت نتائج الدراسة على أن هؤلاء الطلاب يصارعون كونهم مختلفين، ويشعرون بالعزلة، كما أنهم يميلون للمجازفة، كما أثبتت هذه الدراسة أن هؤلاء الطلاب يعرفون كيف يقيمون الصداقات ويحافظون عليها، لكنهم غالباً ما يكونون عاجزين عن استخدام هذه المعرفة عملياً في المواقف الاجتماعية، وهم يصارعون للحفاظ على علاقة زمالة إيجابية، كما أن هؤلاء الطلاب الأربعة في هذه الدراسة جميعهم محبطون في علاقاتهم مع أقرانهم ومعلميهم، ويشعرون بالغضب والاستياء بفعل إدراك الفارق بين قدراتهم ومشاكلهم الاجتماعية والأكاديمية، والتي يمكن أن تؤثر أكثر على علاقاتهم بأقرانهم.

قام (الدبس، 2000) بدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية باللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء ذوي صعوبات التعلم تكونت عينة الدراسة من 20 طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وقد توصل الباحث إلى انه لا توجد فروق ذات إحصائية بين(درجة الصعوبة في مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية) تعزى إلى الجنس و نسبة الذكاء، كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الصعوبة (في مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية) تعزى إلى صعوبات في الكتابة وأيضا تعزى إلى موقع المدرسة.

وهدفت دراسة (عيسى، 2007) إلى استقصاء فاعلية برنامج ليوناردو ماب في إكساب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التنظيمية. حيث تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة من المدارس الخاصة والحكومية في عمان، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبية (11) طالباً وطالبة وتم تطبيق البرنامج عليها، أما المجموعة الضابطة والتي تكونت من (11) طالبا وطالبة تخضع إلى البرنامج الدراسي الملحق بغرف المصادر. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات التنظيمية لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى تطبيق برنامج ليوناردو ماب.

مراجع الفصل الحادي عشر

المراجع العربية

- جلجل، نصرة (2002). الموهوبون من ذوي العسر القرائي الديسلكسيا، القاهرة: مكتبة النهضة.
- الدبس، مازن (2000). صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان. الأردن.
- الزيات، فتحي (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم. الطبعة مصر: دار النشر للجامعات.
- عيسى، رنا الحاج، (2007). فاعلية برنامج ليوناردو ماب لإكساب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التنظيمية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان. الأردن.
- القمش، مصطفى نوري (2012) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ، الطبعة الأولى، عمان: دار الثقافة.
- الوقفي، راضي(2003). مقدمة صعوبات التعلم النظرية والتطبيقية. الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.

المراجع الأجنبية

- Armstrong, T. (1987). Describing strengths in children identified as “learning disabled” using Howard Gardner’s theory of multiple intelligences as an organizing framework, Unpublished doctoral dissertation, California institute of integral Studies
- Baum, S. (1985). Learning disabled students with superior cognitive abilities: Avalidation study of descriptive behaviors .Journal of Learning Disabilities, 30(3), 282-296.
- Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/ learning disabled students: How far have we come? The Journal of Secondary Gifted Education, 5(3), 6-22.

- Boodoo, G., Bradly, C., Frontera, R., Pitts, J., & Wright, L. (1989). A survey procedure used for identifying gifted learning disabled children. Gifted Child Quarterly, 33, 110-114.
- Clark, B.(1992). Growing up gifted (4th ed). New york: MaCmillan Publishing company.
- Durden, W.G. & Tagherlini, A. E.(1993). Smart kids: How academic talents are developed and nurtured in America ? Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Fall, J. F & Nolan, I. (1993). Aparadox of personalities .GiftedChild Today. 16(1), 46-49.
- Fox, L..& Brody, L.(1993) :Learning–disabled\gifted children :Identification and programming .Austin ,TX :PRO-ED.
- Gardener, H. (1983). Frames of Mind, USA. Fontana press.
- Gardener,H.(1999). Intelligences Reframed, Multiple
- intelligences for the 21 century(on-line).Available
- : http://search.epnet.com/login.aspx.
- Geschwind, N.(1982). Why Orton was right. Annals of Dyslexia, 32, 13-
- Gunderson. C. W. Maesch, C. & Rees, J.W(1987). The Gifted/learning disabled student. Gifted learning disabled student. Gifted Child . Quarterly, 31(4), 158-160.
- Kail, R. & Pellegrino, J. (1985). Human intelligence: Perspectives and prospects. New York: W.H. freeman.
- Landrum, T.J(1989). Gifted and learning disabled students: Practical considerations for teachers AcademicTherapy, 24,533-545.
- Rawson, M.B.(1992). The many faces of dyslexia (2nd ed). Baltimore, MD: the Orton Dyslexia society .
- Renzulli, J. R. S(1986). What makes Giftedness? Re-examining a definition. New York: facts on file, Inc. Delta Kappa Press.
- Senf, G. (1983). The nature and identification of learning disabilities and their relationship to the gifted child In L. H. Fox, L.16.
- Sheldon , C. (1991). Teaching creative problem solving technology education. Dissertation Abstracts, 92(2), p197, A.
- Sternberg, R.J. & Davidson ,J.E (1986). Conceptions of giftedness (Eds).New York : Cambridge University Press.

- Vaughn, S. (1989). Gifted learning disabilies: Is it such abright idea? Learning Disabilities Focus, 4(2), 123-126.
- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological of the social emotional characteristics of gifted learning disable children. Journal for the Education of the Gifted, 16(1), 55-72.
- Waldron, K., Saphire, D., & Rosenblum, S. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. Journal of Learning Disabilities, 20, 422-432.
- Waldron, K., & Saphire, D. (1990). An analysis of WISCR factor for gifted student with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23, 491-498.
- West, T. G. (1991). In the minds eye: Visual thinkers, Gifted people with the learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Whitmore, T.R & Maker, C.J. (1985). Intellectual giftedness in disabled sons. Rockville, MD: Aspen.
- Yewchuk, C. R. (1983). Learning disabled/ gifted children: Characteristic features. Mental Retardation and Learning Disabilities. 11(3), 218-233.


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo



دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo

قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة





9 789957 069926



دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo